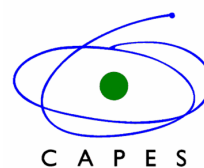




PROFLETRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**ENTRE A IMAGEM E A POESIA: VALORIZAÇÃO CULTURAL  
PELO VIÉS FOTOPOEMA**

Joelma Márcia Santos de Oliveira

ITABAIANA-SE  
Fevereiro de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
UFS/ITABAIANA

**ENTRE A IMAGEM E A POESIA: VALORIZAÇÃO CULTURAL  
PELO VIÉS FOTOPOEMA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação do  
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), UFS/Itabaiana,  
para o exame de Defesa de Mestrado

JOELMA MÁRCIA SANTOS DE OLIVEIRA  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Christina Bielinski Ramalho

ITABAIANA - SE  
Fevereiro de 2018

JOELMA MÁRCIA SANTOS DE OLIVEIRA

**ENTRE A IMAGEM E A POESIA: VALORIZAÇÃO CULTURAL PELO VIÉS  
FOTOPOEMA**

Aprovado pela Banca Examinadora em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2018.

---

Profa. Dra. Christina Bielinski Ramalho - Orientadora (UFS)

---

Prof. Drº. Carlos Magno Gomes - Membro Titular (UFS)

---

Prof. Dra. Anélia Montechiari Pietrani - Membro Titular (UFRJ)

ITABAIANA-SE  
Fevereiro de 2018

*Aos meus filhos João Guilherme e Júlia,  
meus melhores registros de vida.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, minha fortaleza e meu caminho. Diante das dificuldades que surgiram durante meu percurso acadêmico, encontrei refúgio e forças em minhas orações;

Ao meu grande companheiro e amor Gessivaldo, que sempre me apoiou, me deu forças, ajudou a superar as minhas angústias, elevou a minha autoestima e me fez acreditar o quanto sou capaz;

Aos meus filhos João Guilherme e Júlia, que com o carinho e amor a mim prestados conseguiam amenizar minhas preocupações. Por eles é que me dedico aos estudos;

À minha mãe, que mesmo diante das preocupações a cada viagem realizada sempre acredita que eu posso concretizar sonhos;

Ao meu pai (*in memoriam*) que se orgulhava de minha dedicação aos estudos e me ensinou o essencial para conduzir a vida de forma digna, honesta e humilde;

Às minhas amigas Ilza Carla, Josimária Souza, Livia Costa e Sandra Maria que durante este meu período de estudos se dispuseram a ouvir minhas preocupações e angústias e, de uma forma descontraída, me impulsionavam ao entusiasmo e me proporcionavam momentos fraternos e de alegrias;

Aos alunos do 8º ano envolvidos neste projeto de intervenção, pela aceitabilidade da pesquisa;

À minha orientadora Christina Ramalho, uma mulher completa (poetisa, escritora, cantora, pintora, fotógrafa, professora, filha, mãe, esposa) que com sua doçura, carinho e sapiência mediu este trabalho com maestria;

Ao professor e eterno coordenador Carlos Magno, que com seu espírito de humildade sempre compreendeu, acolheu e ajudou a turma no que estivesse ao seu alcance;

À minha família Profletras turma III, em especial Débora e Suzete, dois seres iluminados que Deus permitiu que pudéssemos nos aproximar. Somos tão diferentes e ao mesmo tempo tão iguais. Nossas viagens tornavam-se rápidas, nossos medos eram amenizados e conseguíamos de uma forma mágica convertê-los em diversão. Fomos psicólogas umas das outras e mesmo sentindo a mesma dificuldade, nunca deixamos

transparecer o pavor do “não conseguir”. Nosso lema? Ir sempre de encontro ao “Sim”.  
Conseguimos!

E, finalmente, à CAPES, pela bolsa e pelo financiamento do PROFLETRAS.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Foto 1</b> - Alunos durante a oficina.....	45
<b>Foto 2</b> - Coletânea Poetas da escola no qual foram utilizados alguns poemas para leituras durante as oficinas.....	47
<b>Foto 3</b> - Bandeira do colégio José Aras que foi utilizada durante a exposição dos trabalhos dos alunos.....	48
<b>Foto 4</b> - Fotos líricas dos alunos.....	48
<b>Fotos 5, 6 e 7</b> - Alunos do colégio durante o momento de apreciação das fotos-líricas.....	49-50
<b>Fotos 8, 9, 10, 11, 12 e 13</b> - Trechos da avaliação do projeto realizada pelos alunos.....	51-52
<b>Foto 14</b> – Trecho da avaliação do projeto realizada por um aluno.....	52

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>04</b>
<b>1. A presença do poema na sala de aula.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Fotopoema: entre a imagem e o texto.....</b>	<b>18</b>
2.1 Relação intersemiótica entre imagem e texto lírico.....	22
<b>3. As tecnologias da informação em sala de aula .....</b>	<b>24</b>
<b>4. Entre a imagem e a poesia: valorização cultural pelo viés fotopoema.....</b>	<b>27</b>
4.1 Proposta de intervenção: oficinas líricas .....	36
4.1.1 Motivação inicial .....	37
4.1.2 Sondagem e sensibilização .....	38
4.1.3 Exploração.....	40
4.1.4 Experimento .....	41
4.1.5 Exposição/culminância .....	43
4.2 Análise dos dados obtidos.....	44
<b>Conclusão .....</b>	<b>54</b>
<b>Referências .....</b>	<b>57</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>60</b>



## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão Final (TCF) do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, apresenta uma proposta de intervenção pedagógica destinada a alunos das séries finais do Ensino Fundamental II, oriundos de uma escola pública da rede municipal de ensino de Euclides da Cunha - BA. Em termos gerais, a metodologia criada envolve oficinas que visam à leitura, à compreensão crítica e à elaboração de fotopoemas, caracterizados pela valorização cultural e regional. A orientação teórica em que se respalda a proposta reúne os conceitos metodológicos propostos por Rildo Cosson (2011), que trata da Sequência Básica discutindo questões importantes como decodificação, interpretação, construção de sentido de um texto, etapas fundamentais para a efetivação do letramento literário; os de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), que abordam a Sequência Didática, um trabalho sistemático que permite ao aluno o domínio de gêneros e de situações comunicativas; os de Maria Bordini e Vera Aguiar (1988), que, por intermédio do Método Recepional de leitura do texto literário, incentivam nos alunos a leitura efetiva, por contemplar as preferências textuais dos leitores, mas também propõem a ampliação dessas preferências apresentando novas leituras e/ou gêneros aos alunos, promovendo assim a "ruptura do horizonte de expectativas". Para a efetivação dessa proposta metodológica, buscaram-se práticas que contemplassem o uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC's), a fim de que a motivação, empenho e habilidades com a linguagem interativa sejam fatores positivos durante o processo ensino-aprendizagem sugerido nesta proposta intervenção, por isso os conceitos propostos por Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) serviram como embasamento para os multiletramentos que serão tratados neste trabalho. Como corpus literário a ser trabalhado nas diversas etapas da proposta, optou-se por uma reunião de poemas e canções brasileiras modernas e contemporâneas, cuja concepção criativa está na base da atividade de produção textual que configura a etapa culminante da metodologia.

Palavras- chave: fotopoema, oficinas, leitura, escrita/reescrita, TDIC's.

## **ABSTRACT**

This Final Conclusion Paper (FCP) of the Professional Master in Literature, PROFLETRAS, presents a proposal for pedagogical intervention aimed at students of the final series of Elementary School II, from a public school of the municipal educational network of Euclides da Cunha - BA. In general terms, the methodology created involves workshops aimed at reading, critical understanding and elaboration of photopoems, characterized by cultural and regional value. The theoretical orientation behind the proposal brings together the methodological concepts proposed by Rildo Cosson (2011), which deals with the Basic Sequence discussing important issues such as decoding, interpretation, construction of meaning of a text, fundamental stages for literacy literacy effectiveness; those of Joaquim Dolz, Michele Noverraz and Bernard Schneuwly (2004), that approach the Didactic Sequence, a systematic work that allows to the student the dominion of genres and communicative situations; those of Maria Bordini and Vera Aguiar (1988), who, by means of the Receptive Method of reading the literary text, encourage students to read effectively, as they contemplate the readers' textual preferences, but also propose the amplification of these preferences by presenting new readings and / or genres to the students, thus promoting the "rupture of the horizon of expectations". For the implementation of this methodological proposal, we sought practices that contemplated the use of Digital Technologies of Communication and Information (TDIC's), so that the motivation, commitment and skills with the interactive language are positive factors during the suggested teaching-learning process in this dissertation proposal, so the concepts proposed by Roxane Rojo and Eduardo Moura (2012) served as a basis for the multiletramentos that will be treated in this work. As a literary corpus to be worked on in the various stages of the proposal, a meeting of modern and contemporary Brazilian poems and songs was chosen, whose creative conception is at the base of the textual production activity that constitutes the culminating stage of the methodology.

**Keywords:** photopoems, workshops, reading, writing / rewriting, TDIC's

## INTRODUÇÃO

Desencontrários

Mandei a palavra rimar,  
ela não me obedeceu.  
Falou em mar, em céu, em rosa,  
em grego, em silêncio, em prosa.  
Parecia fora de si,  
a sílaba silenciosa.

Mandei a frase sonhar,  
e ela se foi num labirinto.  
Fazer poesia, eu sinto, apenas isso.  
Dar ordens a um exército,  
para conquistar um império extinto.

(LEMINSKI, 2013, p. 190)

Arte de brincar com as palavras, de despertar e aguçar a criatividade, de inspirar novas emoções, de conhecer novas culturas, de se aprofundar no autoconhecimento, são alguns benefícios que os poemas podem despertar no leitor. Por fazer uso de uma linguagem conotativa, o poeta dispõe de vários recursos presentes nas figuras de linguagem para (re)criar personagens, seres, paisagens e objetos nas formas mais inusitadas. Percebe-se que cada poema possui sua singularidade e um universo imaginário que pode ser definido como verossímil, por isso pode-se até afirmar que os textos líricos “imitam” a vida, mas nessa mimese literária o inverso também se faz presente e a vida acaba sendo influenciada pela arte.

Paulo Leminski, em seu poema intitulado “Desencontrários”, utiliza-se do jogo de palavras para expressar desafios. Nesse poema, o autor surpreende o leitor com um jogo figurado em que o ritmo e a rima dispersam, a palavra desobedece e o eu-lírico, por sua vez, insiste, mesmo sem sucesso, em impor ordens. Ao se fazer uma analogia do poema supracitado com a prática docente percebe-se que nesse desencontro dos contrários, cada leitor possui interpretações distintas de um poema e, conseqüentemente, é conduzido a sentimentos diversificados. Por isso, o professor-mediador não pode impor opiniões, sentimentos e interpretações dos textos líricos aos alunos, pois dessa forma, o encantamento pessoal de cada discente poderá ser dissipado. Vale lembrar que mesmo diante de opiniões contrárias, de desencontros interpretativos ou até mesmo de desobediências/resistências que possam surgir no trabalho com poemas, o professor

precisa insistir em práticas metodológicas que conduzam o aprendiz ao encantamento com o universo lírico. Leminski afirma que

Quem quer que a poesia sirva para alguma coisa não ama a poesia. Ama outra coisa. Afinal, a arte só tem alcance prático em suas manifestações inferiores, na diluição da informação original. Os que exigem conteúdos querem que a poesia produza um *lucro* ideológico (LEMINSKI, 2012, p.86-87).

No entanto, tem-se observado que professores de língua portuguesa, em sua maioria, quando trabalham com poemas em sala de aula o fazem de forma insatisfatória, visando apenas à preocupação em cumprir os conteúdos programáticos.

Sabe-se que o papel da escola não é formar poetas, embora muitos tenham descoberto e desenvolvido suas habilidades de escrita no seio escolar, mas sim permitir que o aluno tenha contato com as mais diversas obras líricas e possa expressar seus sentimentos, ampliar a intelectualidade, criatividade e criticidade. Anélia Pietrani em seu artigo “Sobre literatura e silêncio” enfatiza de maneira expressiva que o “amor, sonho, esperança não se esvaziam como palavras apenas por dizer, mas se realizam na capacidade e compromisso da Arte e da Literatura de fazer reconhecer, encantar, conhecer e chocar com razão e reflexão, imaginação e sentimento (PIETRANI, 2014, p. 19).

Armando Gens, logo em seus primeiros parágrafos de seu artigo intitulado “O que será para uma borboleta rebocar um batelão!” (2014) expõe, através de uma linguagem dissertativa poética, as incertezas que chegam a fragilizar o ensino da poesia. Ao fazer uso metafórico dos termos “borboleta” e “batelão” o autor expõe a dualidade que permeia a poesia, que por vezes é apresentada de maneira rúptil devido à ineficaz metodologia na formação de leitores. Em contrapartida, quando textos deste gênero são trabalhados de forma proveitosa, a experiência leitora pode se tornar algo forte, intimista e profunda.

O autor afirma que o fato de uma minoria gostar de poesia se dá pela prioridade que os professores de língua portuguesa dão aos textos em prosa, talvez pela facilidade que esse gênero possibilita no trabalho com os conceitos gramaticais. E o trabalho com poemas passa a ser uma prática de segundo ou terceiro plano. Decorre daí a necessidade de se repensar e buscar novas dinâmicas para as práticas metodológicas com textos líricos.

Evidentemente, há outros pontos que contribuem para o afastamento da poesia, a saber: a determinação dos estilos de época que encastelaram a poesia; a derrocada da formação humanística; o movimento do mercado editorial que investe em fórmulas de padronização de público e de obras; os momentos de grande elitização das artes — fatores que devem ser considerados porque

acarretam um acanhamento do público leitor e empanam a presença da poesia (GENS FILHO, 2014, p. 11).

Como já foi mencionado anteriormente, o contato com textos líricos tem papel importante no contexto da formação do leitor por contribuir no desenvolvimento intelectual e cultural, na mobilização do imaginário e para a descoberta de características e sentimentos individuais. Por isso, propiciar aos alunos meios que favoreçam o contato com o universo literário é contribuir com a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da criticidade do aprendiz. Acerca dessa contribuição, Christina Ramalho aponta que “a leitura de poemas amplia a sensibilidade, o gosto pela linguagem literária, a capacidade de refletir sobre o mundo, as relações humanas e a própria questão da identidade” (2014, p. 339).

Além da importância de se trabalhar essa modalidade textual em sala de aula, vale ressaltar a necessidade de inserir nessa prática pedagógica as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, que com a sua rápida ascensão, nota-se que cada vez mais os estudantes estão inseridos no atual contexto histórico digital. Dessa forma, utilizar práticas metodológicas pautadas nesse novo contexto é favorecer a inserção do aprendiz na atual sociedade da informação e comunicação. E, na proposta de intervenção sugerida aqui, esses recursos tecnológicos servirão de base para a motivação/sensibilização do alunado para a leitura e a produção de fotopoemas.

Apesar desta perceptível mudança no contexto social, muitas instituições escolares, principalmente as públicas, ainda mantém o ensino centrado nos métodos pedagógicos tradicionais. Os fatores para este impasse são diversos. A exemplo, pode-se citar as dificuldades ou a resistência em reorganizar o modelo tradicional de ensino para a pedagogia do multiletramento, que visa, segundo Roxane Rojo (2012, p.23), a interatividade, entre os usuários, em vários níveis e com vários interlocutores. Gasparetti traz a seguinte reflexão sobre os recursos tecnológicos:

Por que a Internet deveria entrar na escola? A resposta é simples: porque o ciberespaço, isto é, a própria Internet, é um mundo em que se pode viver uma outra forma de experiência, virtual, paralela a real, mas sempre de grande impacto emotivo, cultural e didático. [...] Graças à Internet pode-se formar uma vitrine mundial sobre o mundo da escola e descobrir o que acontece em toda parte. Muitas instituições estão pondo seus trabalhos on-line, outras estão construindo páginas e páginas para explicar seus projetos. [...] (GASPARETTI, 2001, p. 47)

Segundo o autor, a escola não pode tratar de educação e deixar o uso das tecnologias à parte, senão ocorrerá um distanciamento do ensino com o contexto em que o aluno se encontra. Dessa forma, ao se pensar em aula atrativa e dinamizada com textos líricos, se possível, o professor deve buscar meios que favoreçam a inserção dos recursos tecnológicos e digitais em suas práticas pedagógicas.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, um de seus requisitos fundamentais é desenvolver no aluno habilidades que estimulem a prática da leitura e da escrita. Convém ressaltar, que é na escola onde estas habilidades são mais trabalhadas, por isso, o professor deve vivenciar a dinâmica da interatividade em sala de aula. Segundo Medeiros (2007), a dinâmica da produção e informação de comunicação com as chamadas mídias digitais permitem que o indivíduo produza e dissemine textos escritos e imagéticos e os receptores, por sua vez, comentem, critiquem, validem ou recomponham estas informações.

Como foi enfatizado anteriormente, as concepções que norteiam o processo ensino-aprendizagem estão, cada vez mais, sendo modificadas pelo uso das tecnologias, por isso a inserção das TIDC's em métodos de ensino direcionados ao desenvolvimento de práticas eficazes de leitura deve estar atrelada às práticas pedagógicas para que a construção de novos conhecimentos e novas experiências seja efetivada no ambiente escolar. Diante deste cenário, é papel da escola oferecer recursos favoráveis que integrem os conhecimentos compartilhados com a atual realidade em que o aluno se encontra. Segundo o professor Haetinger “se [o professor] continuar não interagindo o ensino com a vida prática dos estudantes está correndo o risco de ficar falando sozinho na sala de aula ou no universo virtual” (2005, p.70). Dessa forma, o professor ocupa um papel central na renovação da educação escolar. Segundo Sorrenti “é importante que o professor crie, na sala de aula, um clima capaz de assegurar ao trabalho de exploração do texto todas as possibilidades criativas, como os desenhos, os jogos visuais e as atividades rítmicas” (2009, p. 20). Armando Gens afirma que,

Face à visível relação entre vida humana e tecnologia, já era esperado que as convergências entre literatura e tecnologia também viessem a vingar, promovendo um forte abalo nas definições canônicas de texto, livro, autor e leitor, bem como reivindicando novas configurações para a criação poética (GENS FILHO, 2014, p.18).

Segundo o autor, essa inserção de textos líricos nos meios digitais rompe com o modelo linear e cede espaço a diferentes formas de interação.

Dessa forma, este trabalho se justifica pela necessidade de demonstrar a importância da vivência literária, em especial da arte poética, mediante a adoção de novas posturas frente ao processo ensino-aprendizagem, de práticas que contemplem o multiletramento em sala de aula e também favoreçam a exploração da criatividade que é peculiar a crianças e adolescentes.

Nukácia Araújo (2010) afirma que produzir objetos de aprendizagem não é tarefa simples e cita três principais dificuldades: epistemológica, adequação do conteúdo à perspectiva de língua como interação; pedagógica, atenção docente ao ensino produtivo; e tecnológica, usabilidade e interatividade de fácil acesso pelo(s) usuário(s). Pode-se afirmar que estes três tópicos são os principais elementos que levaram à produção deste trabalho, visto que atualmente nas escolas de ensino fundamental II são evidentes as dificuldades que os professores de língua portuguesa têm em relacionar textos líricos, em especial poemas, com práticas interacionais da língua, uma vez que os livros didáticos ainda expõem textos poéticos com meras finalidades gramaticais. Segundo Sorrenti, “destina-se, geralmente, à escola a tarefa de criar no aluno o gosto pela poesia. No entanto, ela pode ser, por vezes, responsável pelo *desgosto* pela poesia” (SORRENTI, 2009, p. 17), já que se esse gênero for trabalhado de maneira vaga, sem explorar seus elementos estruturais, textuais e artísticos poderá acarretar no aluno más impressões sobre essa modalidade textual.

Além disso, observa-se, ainda, que a inserção das TDIC's no processo ensino-aprendizagem ainda é tida como um desafio por parte dos docentes, já que a dualidade entre os métodos tradicionais e a pedagogia do multiletramento ainda demanda incertezas e instabilidades no espaço escolar. Maria Freitas aponta que “os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p. 340), ou seja que professores e alunos utilizem as ferramentas tecnológicas, não meramente para um consumo passivo, mas sim de forma crítica e criativa para que o letramento digital seja efetivado.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa os novos modelos gramaticais, linguísticos e literários devem permear a multimodalidade (múltiplas formas de linguagem) que, segundo Melo (2012) tem inovado e renovado as interações sociais e passa a ser um objeto de análise bastante instigante para os estudos linguísticos dos últimos anos.

Neste projeto, que discute a importância do ensino do gênero lírico, a leitura e a produção de foto-lírica com o auxílio das novas tecnologias, expõe-se uma prática pedagógica que objetiva o contato do aluno com textos líricos dentro do atual cenário tecnológico. Matia afirma que,

Na tela do computador, o espaço da escrita hipertextual permite ao leitor uma leitura em que é permitido o acionamento de links que podem compor inúmeras ordens ou sequências de leitura. Diferentemente do texto no papel, cuja unidade é a página e cuja numeração estabelece uma ordem de leitura, o hipertexto não tem início ou fim, pois o leitor pode dar-lhe a dimensão que quiser ao permitir sempre a abertura de novas páginas (MATIA, 2013, p. 287).

Desse modo, disponibilizar aos alunos o contato, de ferramentas tecnológicas para o estudo, leitura e criação de textos digitais é favorecer o contato pela leitura e escrita de forma lúdica e próxima ao contexto em que estão inseridos. Por isso, faz-se necessário repensar o trabalho com poemas dentro do contexto escolar.

Antônio Candido, em sua obra intitulada *O estudo analítico do poema* (1996), expõe que o estudo da poesia perpassa por certa dificuldade pela dimensão do “universo prosaico” e pela proximidade que os textos em prosa possuem com a fala cotidiana e que por isso, são mais facilmente familiarizados, enquanto o trabalho com poemas exige uma atenção maior. O autor afirma que “a atividade poética é revestida de um caráter superior dentro da literatura, e a poesia é como a pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta” (1996, p.12).

Dentro desta perspectiva é que foram desenvolvidas neste projeto ideias metodológicas com ênfase qualitativa que visam à interação do aluno com a leitura e a (re)escrita de poemas associadas à imagens fotográficas, tendo como recurso as ferramentas digitais e como prática metodológica, oficinas literárias. Este projeto de intervenção destina-se a alunos das séries finais do ensino fundamental 2.

Esta proposta de intervenção tem por finalidade apresentar um projeto que contemple o trabalho com poemas pelo viés da imagem fotográfica, propondo a interação do aluno com a leitura e a (re)escrita, tendo como principal recurso o celular para a produção das fotos e edição de poemas híbridos, pois buscar meios que transmitam ao leitor o encantamento com o texto poético, reforçando sua peculiaridade subjetiva e explorando sua capacidade emotiva são os principais objetivos desta proposta aqui sugerida. Com tal envolvimento, a formação do leitor tende a ser mais participativa e envolvente.



A seguir apresenta-se algumas reflexões sobre o ensino de poesia na educação básica.

## 1. A PRESENÇA DO POEMA NA SALA DE AULA

A força do poético não pode ficar de fora de uma prática para a formação de leitores críticos, pois o contato com esses textos vai além das especificidades, pois é uma nova experiência que nos convida a usarmos nossa sensibilidade. Essa perspectiva é defendida por Christina Ramalho, em seu artigo “A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula”, quando afirma que “com sua linguagem cifrada, ritmada e ligeira, o poema canta a vida e convida quem dele desfruta, com atenção e sensibilidade, a recriar o sentido da vida” (2014, p. 334). Neste capítulo, interessa-nos a recriação do sentido do poema por meio de interpretações fotográficas.

Esta proposta visa à experimentação do texto poético de forma plena por meio do letramento lírico, isto é, o domínio das especificidades do texto poético e a capacidade de interpretá-lo em suas múltiplas faces: formal, simbólica e imagética, entre outras. Para isso, o professor deve preparar uma prática pautada pelo prazer visando a motivação do leitor, pois essa prática se baseia na mediação do professor e no envolvimento dos participantes, como sugere Ramalho (2014, p. 337). Esse professor-mediador precisa de um olhar atento do texto lírico e propor um diálogo com as novas linguagens para motivar seus alunos. Essa diversificação de letramentos faz parte dos desafios da prática de leitura literária do século XXI, proporcionando um diálogo entre o poema e outras linguagens.

Para isso, nossa prática de leitura passa pelo “encantamento” por poemas e pela vontade de tradução de seus significados. Tal sedução tem o objetivo de motivar os leitores a participarem do processo de tradução do texto poético por meio de práticas que explorem a força da imagem que a linguagem lírica carrega, como nos ensina Octávio Paz (2009). O letramento literário por meio de diferentes linguagens dá oportunidade à formação do leitor crítico e sensível ao universo subjetivo da poesia.

Vale ressaltar que o contato com poemas permite ao leitor a familiarização com a linguagem literária, o desenvolvimento interpretativo, a transição entre o universo real e imaginário e o despertar afetivo, intelectual e crítico, uma vez que exige do leitor a construção e o questionamento de significados. Além disso, a rima, o ritmo e a sonoridade presentes nos textos poéticos conduzem ao contato com os mais diversificados jogos de palavras, conceitos literários e a vivência de múltiplas habilidades sensoriais. O escritor T. S. Eliot afirma que

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, (...) há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras - o que amplia nossa consciência ou apura a nossa sensibilidade (ELIOT, 1991, p. 29).

A leitura de textos poéticos, por ser uma experiência plurissignificativa, leva o leitor à vivência de emoções e à construção de múltiplos significados, por isso, possibilita o contato com a introspecção.

Ao refletir sobre o trabalho de textos poéticos em sala de aula, percebe-se que, paralelamente aos objetivos alcançados podem surgir, também, insucessos metodológicos na formação do leitor. Desenvolver o gosto pela leitura de textos diversificados é um trabalho complexo, e muitas vezes até inócuo, pelo fato de muitas vezes o aluno realizar apenas a leitura mecânica, decodificada logo, “o que dizer da questão específica do letramento lírico, que, pela natureza mais complexa do texto poético, exige ainda mais sofisticada competência para a leitura?” (RAMALHO, 2014, p. 335).

A maneira como os textos poéticos têm sido trabalhados em sala de aula vem preocupando estudiosos e pesquisadores da língua portuguesa. Isso ocorre devido ao precário, inexistente ou deturpado contato que os professores dessa disciplina tiveram com o gênero literário em sua formação docente. Associados a essa metodologia ineficaz, ainda estão presentes outros fatores, como o econômico e o social do aluno, que atingem diretamente a formação e crescimento do aprendiz enquanto leitor. Christina Ramalho aponta, que “a condição problemática do poema na sala de aula envolve dois planos: o da formação do professor como mediador de leitura e o da formação dos estudantes como leitores” (RAMALHO, 2014, p. 337). A autora afirma que o trabalho com poemas em sala de aula requer um professor-mediador de leitura que esteja sempre atualizado com relação às novas publicações, que tenha conhecimentos diversificados do universo literário e que, diante do atual cenário globalizado e informatizado, busque meios que propiciem o diálogo entre o poema e outras linguagens.

Nota-se que superar os desafios existentes entre o aperfeiçoamento docente e a formação do leitor é um trabalho árduo que requer dedicação, conhecimento e prática associados à ação reflexiva proposta pelos PCN's, ação-reflexão-ação, que favorecem aos alunos o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. Segundo Richard Bamberger,

Está claro que a personalidade do professor e particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce (BAMBERGER, 1986, p.9).

A motivação pela leitura de textos poéticos, se realizada pela família do aluno e na escola pelo professor, haverá grande probabilidade de ser efetivada. Se o docente não repassar o “encantamento” por poemas a seus alunos, dificilmente neles se despertará o interesse por este gênero literário. Há, ainda, o agravante de alguns materiais didáticos trazerem poemas para tratarem pura e exclusivamente de conceitos gramaticais e/ou ortográficos, ou seja, utilizarem poemas como pretexto para abordar outros conceitos que distanciam o leitor da interpretação, compreensão e sentidos que os textos poéticos apresentam. Marisa Lajolo afirma que “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas” (LAJOLO, 1982, p.15). Então, está claro que não há possibilidades de permitir o encantamento do aluno com o gênero se o mesmo é apresentado/trabalhado de forma maçante e importuna no ambiente escolar.

Ramalho aponta que estudos que tratem da temática da presença dos poemas na sala de aula devem ganhar maior dimensão para que o letramento lírico e as práticas de leitura de poemas em sala de aula possam traduzir “um novo horizonte para o letramento lírico e as práticas de leitura de poemas nos mais diversos níveis de ensino” (RAMALHO, 2014, p.347). Neste viés, Rildo Cosson apresenta a seguinte reflexão:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Hélder Pinheiro, em sua obra intitulada *Poesia na sala de aula* (2007), ressalta a importância do uso da poesia na educação para a formação de um leitor humanizado. Essa formação se dá por meio de uma seleção de poemas voltados tanto para o prazer estético como para uma preocupação social. Assim, concordamos que é urgente a busca de meios que favoreçam o estudo o ensino do letramento lírico, pois a poesia condensa diversas possibilidades estéticas e culturais de forma sintética e imagética.

A metodologia proposta por Hélder Pinheiro dialoga com as necessidades de uma prática de ensino que explore as múltiplas linguagens. Para tanto, o professor deve ser

um conhecedor de poesia. Além disso, é necessária uma pesquisa prévia sobre os interesses dos alunos. Desta forma, o professor poderá selecionar textos poéticos que contemplem os gostos e o contexto dos estudantes para que o passo motivacional seja concretizado. Vale ressaltar que os dados recolhidos nesta etapa não devem ser os responsáveis pela totalidade da temática poética escolhida. O professor deverá, posteriormente, inserir aos poucos outras temáticas, a fim de que os alunos possam vivenciar experiências diversificadas, criando as condições adequadas para uma prática motivadora de ensino (PINHEIRO, 2007, p. 31).

Um pré-requisito para o sucesso dessa proposta é a preparação do ambiente no qual a poesia é trabalhada, já que um local favorável para a leitura permitirá a boa fruição da mesma. A escolha adequada da seleção de poemas e o espaço propício à leitura são elementos básicos para uma prática de leitura poética motivadora, aproximando o leitor da obra/texto estudados, ou seja, a busca do conhecimento poderá surgir a partir do interesse desenvolvido pelo próprio aluno, pois “iniciar a criança o mais cedo possível no mundo da leitura; seduzi-la desde cedo para a riqueza interior que a leitura pode nos proporcionar” (PINHEIRO, 2007, p. 31).

Tendo em vista essa necessidade emergente de se trabalhar com poemas em sala de aula, serão tratadas, neste capítulo, abordagens metodológicas propostas por Helder Pinheiro. De início, o autor aponta algumas condições, relacionadas aos professores de língua portuguesa, que norteiam o processo ensino-aprendizagem, com principal ênfase no ensino de textos líricos em sala de aula.

De acordo com o autor, “a primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura” (PINHEIRO, 2007, p. 26). Pinheiro não se refere à quantidade de obras lidas, mas sim às qualidades a elas destinadas. Sabe-se que os professores, em sua maioria, possuem carga horária excessiva e por isso, alguns dispõem de pouco tempo para se dedicar à leitura de obras literárias, assim o fator qualidade deve ser priorizado. Se o professor realizou leituras de bons textos, mesmo que em número restrito, mas essas foram bem aproveitadas, pode-se assim afirmar que a vivência da leitura foi efetivada. A motivação para se lerem textos poéticos, assim como quaisquer textos literários, deve partir, primeiramente, do professor, que é um dos principais agentes responsáveis pela sensibilização poética nos alunos.

A segunda condição, para o autor, é pesquisar sobre os interesses dos alunos. Desta forma, o professor poderá selecionar textos poéticos que contemplem os gostos e o contexto dos estudantes para que o passo motivacional seja concretizado. Vale ressaltar

que os dados recolhidos nesta etapa não devem ser os responsáveis pela totalidade da temática poética escolhida. O professor deverá, posteriormente, inserir aos poucos outras temáticas, a fim de que os alunos possam vivenciar experiências diversificadas.

Já na terceira condição o autor aponta a necessidade de se preparar o espaço o qual a poesia seja trabalhada, já que um local favorável para a leitura permitirá a boa fruição da mesma.

Por fim, a quarta condição, requer ações, principalmente, da parte administrativa da escola: a implantação e manutenção de um espaço para leitura que seja ventilada e arejada não só para “depositar” livros, mas para que o efetivo exercício de empréstimos esteja regularmente em funcionamento.

Seguindo estas etapas, tem-se o ensino de textos poéticos pautado em aulas que aproximam o leitor da obra/texto estudados, ou seja, a busca do conhecimento poderá surgir a partir do interesse desenvolvido pelo próprio aluno.

Criar condições de leitura supõe, portanto, uma política que priorize a educação - tanto das secretarias de educação quanto da direção da escola e da prática cotidiana dos professores. (...) Esta nos parece uma condição essencial: iniciar a criança o mais cedo possível no mundo da leitura; seduzi-la desde cedo para a riqueza interior que a leitura pode nos proporcionar (PINHEIRO, 2007, p. 31).

O autor enfatiza que, mesmo se criando todas essas condições, alguns possíveis leitores acabam não percebendo a arte presente nos textos por não vivenciarem desde cedo o hábito da leitura.

Após apontar as condições necessárias para o trabalho com poema, Pinheiro apresenta, como sugestão metodológica, três normas para a leitura de um poema. As mesmas foram extraídas do livro *A Arte de Ler*, de Adler e Doren. Na primeira norma, os autores sugerem que a leitura do poema seja realizada de uma vez, sem interrupções, mesmo que algum verso não seja compreendido a unidade presente em todo texto lírico será compreendida. Caso haja interrupções na leitura para reflexões ou interpretações a compreensão dessa unidade será comprometida. Segundo Antônio Cândido

Frequentemente os professores se limitam à análise-comentário. É preciso deixar bem claro que isto é uma etapa. Seria uma etapa necessária? A resposta varia conforme o tipo de poesia e os problemas apresentados por cada poema (CÂNDIDO, 2006, p. 14).

Na perspectiva do leitor, a compreensão com textos líricos é algo estritamente íntimo e pessoal. Por isso, o professor deve ficar atento em não romper esta relação entre o leitor e o texto.

A segunda norma refere-se à releitura do poema em voz alta, pois assim o simples ato de pronunciar as palavras pode levar o leitor a compreendê-las. Cabe ressaltar que essa prática será melhor aproveitada se for realizada em grupo pequenos, para que o clima e a concentração sejam preservados.

Por fim, o terceiro ponto que é determinante para a compreensão de um poema é a descoberta de como o poema funciona. Essa perspectiva é relevante para a familiarização com a estrutura do poema: como o estudo do ritmo, da rima, das palavras repetidas, das estrofes. As descobertas do leitor quanto a esse aspecto são fundamentais para o melhor entendimento do texto. É evidente que cada aluno possui suas particularidades na desenvoltura da prática de leitura, mas essas sugestões supracitadas indicam meios eficazes que podem contribuir para uma melhor assimilação no contato com os textos poéticos. Pinheiro fala da importância de oferecer aos alunos textos que permitam uma convivência mais sensível com o próprio eu, com o outro e com o meio.

Pedagogicamente, Vale enfatizar que esse trabalho de sensibilização não é tarefa fácil, já que um fator resistência encontra-se presente desde cedo na vida da criança quando a família e a escola não utilizam meios eficazes para que o aluno desperte na infância o gosto pela leitura. Entretanto, mesmo diante dessa resistência, o trabalho com poesia é algo gratificante, pois, como afirma Pinheiro, não se ensina poesia, mas sim se partilham convivências (2007, p. 102).

Na sala de aula, o trabalho com textos líricos deve ser frequente e não deve ser confundido com o simples ato de solicitar leituras orais ou silenciosas, mas sim buscar a desenvoltura de um trabalho que contemple o jogo poético descrito no texto. A esta assertiva, Neusa Sorrenti em sua obra *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades* diz,

Creio que o professor precisa estar muito seguro em relação à sua prática pedagógica e saber quando endossar as atividades propostas pelo livro didático ou quando deverá propor outros caminhos. Vale lembrar que a poesia incluída nos livros didáticos não deverá nunca servir de instrumento utilitarista para fixar conteúdo programático e muito menos para se resolver questões objetivas do tipo “grifar os substantivos concretos, a oração principal”, por exemplo. (SORRENTI, 2009, p. 18)

Portanto, cabe ao professor e à escola propiciar aos alunos meios que agucem a curiosidade do aprendiz enquanto leitor e desperte sua sensibilidade poética.

Por isso, esta prática de leitura retoma a importância do professor/mediador, aquele que dinamiza as aulas e que se opõe a explorar a poesia incluída nos livros

didáticos como um instrumento utilitarista, pois ela não pode ser usada “para fixar conteúdo programático e muito menos para se resolver questões objetivas do tipo grifar os substantivos concretos, a oração principal” (SORRENTI, 2009, p. 18). Nesse caso, é imprescindível que a atmosfera poética seja (re)criada em sala de aula para que o aluno identifique suas predileções e desenvolturas diante de textos poéticos.

Uma das saídas para a construção desse ambiente propício ao desenvolvimento do gosto pela poesia está na construção de uma prática que sensibilize o leitor. A seguir, apresentamos uma proposta de sensibilização e produção de fotopoema.



## 2. FOTOPOEMA: ENTRE A IMAGEM E O TEXTO

A interseção entre texto e imagem é um recurso que atrai visualmente a atenção do leitor, uma vez que o recurso imagético se associa a criatividade e a ludicidade própria do jogo poético. Além disso, possibilita um aprimoramento do olhar aguçado e sensível mediante a ação de decifrar a relação estabelecida entre as duas modalidades: a verbal e a não-verbal. Esse desafio é um convite para o aluno interpretar as subjetividades do jogo poético. Esse letramento literário é fundamental para a construção da sensibilidade do leitor, pois a literatura nos convida a tornar “o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2009, p. 17). Esse processo pode se concretizar por meio de foto e ou da produção de poemas.

Octávio Paz, em sua obra intitulada *Signos em Rotação* (2009), afirma que cada imagem ou composto de imagens pode conter vários e diferenciados significados. O autor reforça que o poeta pode fazer uso de uma realidade imagética que seja verossímil apenas no plano artístico com o intuito de eternizar a arte poética:

O poeta nomeia as coisas: estas são plumas, aquelas são pedras. E de súbito afirma: as pedras são plumas, isto é aquilo. Os elementos da imagem não perdem seu caráter concreto e singular: as pedras continuam sendo pedras, ásperas, duras, impenetráveis, amarelas de sol ou verdes de musgo: pedras pesadas. E as plumas, plumas: leves. A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição: o pesado é leveiro. Ao enunciar a identidade dos contrários, atenta contra os fundamentos do nosso pensar (PAZ, 2009 p. 38)

Nesse sentido, imagem e a palavra se fundem, complementando-se no universo lírico e conduzindo o leitor a apreciar e interpretar o que, por vezes, as palavras não são capazes de transmitir, ou seja, a percepção do poeta e sua verdade psicológica instauradas em sua criação permite que o expectador/leitor transgrida às fronteiras entre a linguagem escrita e a visual.

Ao priorizar nossa proposta de leitura pela tradução por meio de imagens, reforçamos nosso interesse em desenvolver a sensibilidade do leitor de poesia. Essas imagens projetam o universo do autor, como sua forma de experimentar o mundo. Para Paz, o poema traduz imagens vistas que passam a ser uma obra de arte com sua própria lógica:

As imagens do poeta têm sentido em diversos níveis. Em primeiro lugar, possuem autenticidade: o poeta as viu ou ouviu, são a expressão genuína de sua visão e experiência do mundo. Trata-se, pois, de uma verdade de ordem psicológica, que evidentemente nada tem a ver com o problema que nos preocupa. Em segundo lugar, essas imagens constituem uma realidade objetiva, válida por si mesma: são obras. [...] Neste caso, o poeta faz mais do que dizer a verdade; cria realidades que possuem uma verdade: a de sua própria existência. As imagens poéticas têm a sua própria lógica e ninguém se escandaliza que o poeta diga que a água é cristal [...]. (PAZ, 2009, p. 45)

Nota-se, dessa forma, que as imagens possuem significativa relevância nas criações líricas, por permitir que o leitor/espectador faça o jogo da reconciliação dos elementos contrários ou não presentes nas imagens retratadas pelo autor e, a partir dessa análise, possa associar imagem ao texto escrito.

Partindo dessas considerações de Paz, esta proposta interventiva prioriza a leitura e a criação de fotos-líricas, destacando a importância da contemplação visual, pois valoriza-se aqui o que não pode ser explicado só com palavras, mas sim sentido, por isso tem um caráter individual e particular. Nesse caso, a interpretação dos elementos da escrita lírica vai acontecer por meio da escrita ou vice-versa. A mesclagem entre essas duas artes, imagem e texto, abarca um maior envolvimento, tanto do escritor quanto do leitor, com o lírico, pois exige que no ato da criação ou contemplação os sentimentos (encantamento lírico) se façam presentes.

A fotografia será utilizada para trabalhar aspectos do texto lírico. Essa arte visual dialoga com a arte poética, pois também provoca emoções, eterniza momentos e conduz o leitor à transcendência do universo artístico. Quando se escolhe algo para fotografar, um significado é construído e uma nova história se forma. Cabe aos espectadores a tarefa de interpretar essa captura do artista, compreendendo suas descobertas implícitas ou não na imagem.

Clarice Lispector, em sua obra intitulada *Água viva*, fala da maneira como uma imagem abarca significados que, por vezes, a palavra não é capaz de traduzir: “Estou consciente de que tudo o que sei não posso dizer, só sei pintando ou pronunciando, sílabas cegas de sentido [...]. Para dizer o meu substrato faço uma frase de palavras feitas apenas dos instantes-já” (LISPECTOR, 1980, p. 10-11). Esses “instantes-já” definidos por Lispector representa os segundos da vida que dificilmente são perceptíveis aos olhos habituados às ações corriqueiras.

Os autores Pedro Carlos Louzada Fonseca e Fábio D'Abadia de Sousa em seu texto intitulado *Literatura e fotografia: o anseio pela apreensão do instante* compara esse “instante-já” de Lispector à fotografia através do seguinte trecho da narrativa *Água viva*:

Quero escrever-te como quem aprende. Fotografo cada instante. Aprofundo as palavras como se pintasse, mais do que um objeto, a sua sombra [...] O que te falo nunca é o que te falo e sim outra coisa. Capta essa coisa que me escapa e no entanto vivo dela e estou à tona de brilhante escuridão. Um instante me leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano mas geométrico como as figuras sucessivas num caleidoscópio [...]. O que te digo deve ser lido rapidamente como quando se olha. (LISPECTOR, 1980, p. 14 e 17)

Observa-se, com essa narrativa supracitada, que cada instante é único e se assemelha ao principal objetivo de um fotógrafo: capturar, mesmo que difícil, os “instantes-já” e eternizá-los em forma de arte, poesia.

Fonseca e Sousa falam dessa relação entre palavra e fotografia como uma arte que se transmuta em outra e acabam fundindo-se: “se, na literatura, as palavras transformam-se em imagens, na fotografia são as imagens que geram as palavras.” (2008, p. 156). Tanto a poesia quanto a fotografia se justificam e se assemelham pelo fato de ambas buscarem a apreensão dos fragmentos da realidade.

Os autores relatam que o entrosamento entre fotografia e literatura se evidenciou no Modernismo, mas antes mesmo desse período histórico artistas já demonstravam a relação entre palavra e imagem em suas obras narrativas, e cita até mesmo a “insuficiência de palavras” para alguns textos que tentam descrever o que só os olhos são capazes de constatar.

Etimologicamente, “imaginação” está ligada a imago, “representação”, “imitação”, a imitor, “imitar, reproduzir”. Excepcionalmente, a etimologia responde tanto às realidades psicológicas como à verdade espiritual. A imaginação imita modelos exemplares – as Imagens –, reproduzindo-os, reatualizando-os, repetindo-os infinitamente. Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade; pois as imagens têm o poder e a missão de mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito. Isso explica a desgraça e a ruína do homem a quem “falta imaginação”: ele é cortado da realidade profunda da vida e de sua própria alma. (ELIADE, 1991, p. 16)

A partir desse conceito, nota-se que há uma estreita ligação entre a imagem e a imaginação, por isso, cada imagem poderá possuir significações diferenciadas para cada indivíduo.

Ainda em *Água viva* Lispector enfatiza essa fusão entre imagem e palavra:

É tão curioso ter substituído as tintas por essa coisa estranha que é a palavra. Palavras – movo-me com cuidado entre elas que podem se tornar ameaçadoras; posso ter a liberdade de escrever o seguinte: “peregrinos rumo ao Tibet e os caminhos eram difíceis e primitivos”. Com esta frase fiz uma cena nascer, como num flash fotográfico. (LISPECTOR, 1980, p. 23)

Assim, no campo lírico a imagem fotográfica e a palavra/texto possuem a função de se complementarem para compor uma arte que, de acordo com a escritora Clarice Lispector, pode ser definido como o “instante-já”, os momentos que por vezes passam despercebidos, mas que necessitam ser eternizados. Por isso, afirma-se que “O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa.” (PAZ, 2009, p. 17).

Neusa Sorrenti afirma que a imagem ocupa um espaço considerável no atual cenário da sociedade. E ressalta que muitas vezes, a escola acaba sendo o único lugar onde a criança ou o jovem tem acesso ao estudo dessas imagens. Por isso, ressalta-se aqui a importância do trabalho do professor com a arte lírica. Sabendo-se desse respaldo, algumas editoras buscam acrescentar biografias e textos de grandes autores. Mas no geral, a maioria dos livros didáticos ainda precisa dar uma ênfase mais abrangente e adequada aos textos líricos, em especial, poemas. Segundo Sorrenti:

À medida que a obra de arte passa a ser compreendida pelos educadores como objeto construído como linguagem, capaz também de transformar o homem e o mundo, a questão da leitura da imagem torna-se uma necessidade emergencial para sua formação como mediador de leitura. Para se construir um leitor de imagem, seja imagem de pintura, da escultura, do cinema ou da palavra é necessário um olhar aberto, disponível e articulador de fragmentos. Como o olhar do arqueólogo, do viajante ou do restaurador. Enfim, um olhar que possibilite fugir da massificação que as culturas tentam imprimir ao homem urbano contemporâneo, seja criança ou adulto. (SORRENTI, 2009, p. 100)

Dessa forma, texto literário converte-se em imagens e a imagem em palavras e ambas se assemelham em sua essência e na intenção de apreender o tempo, por isso o professor precisa buscar meios que contemplem um trabalho diferenciado com a arte em sala de aula, pois texto lírico, imagem, poesia e arte se completam, mas ao mesmo tempo tornam-se mais complexas e promovem, de certa forma, uma coerência intersemiótica que será tratado no subcapítulo que segue.

## 2.1 Relação intersemiótica entre imagem e texto lírico

A intersemiótica é um método bastante presente no atual cenário midiático e digital e possui papel fundamental para a efetivação da comunicação por abarcar a interação entre as linguagens. Roman Jakobson foi o precursor dos estudos sobre a tradução intersemiótica. O autor apresenta a seguinte definição:

A Tradução Intersemiótica ou “transmutação” foi definida como aquele tipo de tradução que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou pintura. (JAKOBSON, 2003, p. 64–65)

Assim, a intersemiótica consiste na transposição de um sistema de signos para outro, ou seja, reconhece as características específicas de cada linguagem e paralelamente a este reconhecimento concilia as linguagens num mesmo campo de recriação interpretativa.

Jakobson, em sua obra intitulada *Aspectos linguísticos da tradução* (2003), apresenta três classificações para os tipos de tradução: a intralingual, que seria a “interpretação de signos verbais por meio de outros signos da mesma língua” (JAKOBSON, 2003, p. 64), a interlingual, que seria a “interpretação de signos verbais por meio de alguma outra língua” (JAKOBSON, 2003, p. 65) e a tradução intersemiótica, vista como “a interpretação de signos verbais por signos não verbais” (JAKOBSON, 2003, p.65).

No que se refere ao termo “tradução”, é válido expor o conceito de Plaza no qual afirma que esta é uma forma de resgatar a sincronia, de recuperar a história e que todo pensamento é uma “transmutação de signo em signo” (PLAZA, 1997, p.9), ou seja, os pensamentos são traduzidos pelas representações que estão presentes na consciência de cada indivíduo, seja em forma de imagens ou sentimentos. Turin, em sua obra intitulada *A vivência do aprendizado* (1989), comunga com as reflexões de Plaza e acrescenta que as cognições prévias são responsáveis pelos resultados obtidos diante da interpretação de cada tradução. Segundo o autor, as relações obtidas sobre a tradução são individuais, ou seja, para uns algo pode ser insignificante, já para outros pode ser algo inusitado e surpreendente. Essa situação decorre do fato de existirem diversos fatores que interferem direta ou indiretamente o intelecto de cada indivíduo, por isso signos são relacionados com esses aspectos e acabam por gerar conhecimentos distintos e particulares.

Sabendo-se que a tradução não se resume a signos verbais, mas a outros fatores que circundam a sua compreensão, a tradução intersemiótica apresenta uma nova forma de ler/compreender a leitura de universo artístico, dentre elas destaca-se neste trabalho a literatura, em especial fotopoemas.

Embora pertencente a campos semióticos distintos, um verbal e outro imagético, o poema e a fotografia possuem elementos em comum: externar a arte, promover emoções/comoções e reflexões.

Diante dos conceitos aqui elucidados, vale enfatizar que texto e imagem, em especial poema e foto, podem de forma individualizada descrever, expressar e persuadir, porém se estas duas modalidades artísticas estiverem presentes num mesmo texto e mantiverem uma coerência intersemiótica, ou seja, uma relação coerente entre texto (verbal) e imagem (visual), formam uma composição que reforçam a comunicação de um texto e essa complementação ou explicitação entre as duas linguagens desencadeiam a fusão artística que se almeja obter nos resultados da proposta sugerida neste trabalho.

### 3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM SALA DE AULA

A mudança no atual contexto social advinda da evolução das tecnologias e da comunicação exige que o professor adote novos conceitos e novas posturas em relação ao ensino tradicional. O ensino de língua deve estar atrelado à contextualização social, cultural e tecnológica.

Quando pretende utilizar recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem, o professor deve ter em mente a interação que esse recurso deve proporcionar ao aluno para que a intenção do ensino de literatura e multiletramentos seja efetivada. Segundo Roxane Rojo,

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das suas culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012, p.8)

Segundo a autora, esta nova pedagogia do letramento engloba as atuais discussões referentes às novas práticas voltadas tanto para o letramento lírico.

Pesquisadores ressaltam que a inserção das TIDC's no processo ensino-aprendizagem é essencial para que a melhoria no processo didático-pedagógico seja efetivada. Por isso, paralelamente a este novo contexto digital, a capacitação e o aperfeiçoamento docente para o letramento digital também se tornam fatores essenciais para que tanto o professor quanto o aluno possam estar inseridos no atual contexto da sociedade digital. Desta forma, permitir que na sala de aula o *ciberespaço* esteja presente é conduzir o aluno para uma aprendizagem co-participativa e interativa. Segundo Kenski,

Um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas. (KENSKI, 2009, p. 103)

O avanço das tecnologias trouxe muitos benefícios para o universo cultural, mas não se pode deixar de comentar que também surgiram preocupações no que concerne a práticas docentes, uma vez que os alunos, por estarem desde cedo em contato com o mundo digital, têm certo domínio e preferências por ferramentas tecnológicas. Em contrapartida, alguns professores possuem pouco ou nenhum conhecimento a respeito das ferramentas digitais com princípios pedagógicos. Além disso, há professores que resistem à inclusão das novas tecnologias em suas aulas por temerem o aumento de trabalho ou se sentirem incapazes de “dominar” tais recursos tecnológicos. Por isso, os atuais cursos de formação e capacitação docente têm se preocupado em inserir a temática de Tecnologia Digital em seu componente curricular.

É visível como o alunado interage positivamente com as tecnologias digitais e mesmo os que não possuem tais ferramentas estão inseridos no contexto digital. Por isso, agregar as TIDC's às práticas pedagógicas visa a mediação de conhecimentos de forma atrativa e inclusiva para a nova realidade social. Segundo Edsônia Melo,

Mesmo com tantas lacunas na estrutura arquitetônica e humana do sistema educacional brasileiro, as práticas de linguagem da alta modernidade, cada vez mais presentes no cotidiano social dos alunos, impulsionam o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento de nossos alunos (MELO, 2012, p. 148).

Diante do exposto, é necessário a adoção de medidas que rompam com barreiras paradigmáticas e promovam novas práticas pedagógicas que contemplem os novos conceitos relacionados à inserção de práticas metodológicas e o uso de ferramentas tecnológicas e digitais. Eduardo Kac tece o seguinte comentário sobre essa questão:

Contudo, se o ensino de poesia assumir um perfil mais ousado, alunos e professores poderão trilhar por esses caminhos ainda não bem demarcados (por isso plenos de insegurança!) no âmbito dos planos, das ementas, das linhas de pesquisa e dos planejamentos, buscando abrir mais uma porta — sem desconsiderar as já existentes — que possa franquear o desenvolvimento de — novos modelos filosóficos e políticos! (bem como educacionais; interferência do autor do artigo) e — influenciar novos tipos de sinergias que vão surgindo na fronteira em que o orgânico e o digital se encontram (KAC, 2013, p. 246).

A escola deve oportunizar meios que viabilizem o contato do aluno com esse universo de informação e de comunicação para que possam usufruir, com segurança e responsabilidade, das oportunidades que são oferecidas nos ambientes digitais. O uso das tecnologias no espaço escolar contribui de forma significativa para a obtenção de



atividades produtivas, já que essa prática possibilita que os alunos envolvam-se nas ações pedagógicas e consequentemente obtenham aprendizagens diversificadas. Assim, possibilitar ao alunado o acesso às tecnologias significa oferecer oportunidades que consistem na apropriação de ferramentas que viabilizem a inserção do usuário no contexto digital. No entanto, é importante frisar que os recursos tecnológicos relacionados à informação e à comunicação precisam ser utilizados de forma consciente e com objetivos voltados para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em que aconteça uma interação do aluno para com os temas apresentados e proporcione a reflexão e a análise crítica das realidades vivenciadas por todos cotidianamente.

Reconhecer a importância das TDIC's, no processo didático para o trabalho com poemas é também reconhecer que se trata de novas possibilidades metodológicas e consequentemente perceber que se fazem necessárias algumas mudanças na prática docente para um melhor aproveitamento do atual cenário educacional. De acordo com Aranha, “a educação não é simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho” (ARANHA, 2006, p. 32). Assim, percebe-se que, no processo educacional, não se pode querer alcançar novos resultados com as mesmas práticas didáticas de outrora. Fazem-se necessárias mudanças por parte docente e do sistema educacional como um todo. Dessa forma, ao se pensar em uma didática eficiente para atender às novas realidades é indispensável incluir os recursos das TDICs, uma vez que essas tecnologias estão inseridas em toda parte, sobretudo no cotidiano do aluno que leva para a sala de aula muitos desses meios de comunicação que, por isso, precisam ser utilizados de forma a proporcionar melhor interação com o aprendizado.

Na continuidade, serão apresentadas algumas que reforçam a preocupação com a sensibilização dos alunos para a formação de leitor do texto poético.

#### **4 ENTRE A IMAGEM E A POESIA: VALORIZAÇÃO CULTURAL PELO VIÉS FOTOPOEMA**

As mudanças que acontecem no meio social, principalmente na área tecnológica, exigem profissionais cada vez capacitados para se inserirem e interagirem de forma autônoma. Nesse contexto, a área educacional também exige que seus profissionais estejam capacitados para lidar com o visível avanço das tecnologias e empregá-las em suas práticas docentes. Por isso, uma formação crítica-reflexiva faz-se necessária para que o professor desencadeie no aluno a construção crítica-reflexiva do conhecimento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa há a seguinte abordagem:

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo USO-REFLEXÃO-USO pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização”. (PCN’s, 1997, p.54)

Desta forma, neste projeto a sugestão metodológica para o trabalho com as fotolíricas foi desenvolvida de forma que o processo reflexivo pedagógico seja efetivado.

Assim, a prática metodológica aqui sugerida visa a importância da multimodalidade no processo ensino-aprendizagem e sugere que o professor valorize o conhecimento prévio que os alunos possuem. A prática metodológica deste trabalho está embasada nos conceitos de Rildo Cosson (2011), Joaquim Dolz (2004) e Aguiar e Bordini (1993), já que esses teóricos apresentam métodos que se entrelaçam para a prática metodológica destacada neste trabalho, oficinas líricas.

O principal objetivo desta prática metodológica é a participação ativa dos alunos nas oficinas, a interação, criação e recriação de poemas por intermédio do uso de computadores e celulares. Dessa forma, o professor estimulará o aprendizado por intermédio da curiosidade, busca de informações e escritas digitais, o que favorecerá ao aluno a vivência com a multimodalidade em sala de aula. Segundo Tedesco (2004), cada meio utilizado no processo de ensino e aprendizagem apresenta características específicas que devem ser selecionadas e utilizadas pelos docentes em conformidade com o objetivo educacional. Dessa forma, o uso das TDIC’s não objetiva excluir os métodos convencionais de ensino, mas devem ser incorporados a eles com o propósito de criar ambientes favoráveis à prática do multiletramento.

Antônio Candido, em sua obra *O estudo analítico do poema* (2006), expõe dois requisitos que auxiliam na prática metodológica com textos líricos. São eles:

1. Não se prender exclusivamente a forma nem ao conteúdo ("formalismo" e "materialismo"); não utilizar padrões alheios ao poema;
  2. Não falar de si mesmo, mas da obra, isto é, não emprestar a ela os sentimentos e ideias pessoais que brotam por sua sugestão; mas procurar extrair os que estão contidos nela.
- Regras: "(...) aprender a ler, saber ouvir, prestar atenção a todas as particularidades". (CANDIDO, 2006, p.17-18)

Assim, ao fazer o estudo de um poema, o professor deverá ficar atento para não romper com a relação que o aluno-leitor possa ter com textos líricos. Dar atenção demasiada à estruturação textual ou não incitar a compreensão e a interpretação que os alunos possam ter dos poemas lidos resulta num trabalho prescindível e consequentemente no insucesso pedagógico. “O que o artista tem a comunicar, ele o faz na medida em que se exprime. A expressão e o aspecto fundamental da arte e, portanto, da literatura” (CANDIDO, 2006, 18).

Julga-se, agora, importante aqui apresentar os conceitos dos três autores nos quais a prática metodológica deste trabalho foi embasada.

Rildo Cosson, em sua obra intitulada *Letramento literário: teoria e prática* (2011), apresenta as práticas basilares que norteiam a rotina docente do professor de língua portuguesa no trabalho com textos literários no atual cenário em que as novas tecnologias detêm grandes proporções da atenção e motivação dos alunos. O autor postula que a literatura precisa manter um lugar especial nas escolas, por tornar “o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2011, p.17). Para além do lugar de destaque nas escolas, o autor propõe um redimensionamento de aprendizagens de forma a conduzir, de modo satisfatório, o processo de letramento literário. E isto é possível através da sistematização das atividades de Literatura em sequências didáticas. Na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly, a sequência didática pode ser concebida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ et al, 2004, p. 97).

Como forma de apresentar ao professor estratégias para o ensino de literatura, Cosson propõe práticas do letramento literário a partir do trabalho com sequências didáticas. O autor deixa claro que esses modelos voltados para o ensino devem servir para

integrar o material literário e não como prática única a ser mediada em sala de aula. Uma das perspectivas metodológicas citada por Cosson que serviu como base para a intervenção pedagógica aqui apresentada é o trabalho com Oficinas, que prioriza aprendizagem a partir do “aprender a fazer fazendo”, ou seja, o aluno através de sua prática irá construir seu conhecimento. Vale enfatizar que esta proposta metodológica de Cosson segue o que ele denomina de sequência básica, uma prática subdividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. No que tange à primeira etapa, a motivação, é válido frisar que ao planejar atividades que estimulem e mobilizem os alunos para a inserção em uma aprendizagem contínua, o professor deve estar ciente que a maneira como o tema a ser estudado é apresentado contribuirá ou não para a efetivação da aprendizagem.

Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto (COSSON, 2011, p. 54-55).

Assim, a motivação consiste na preparação do aluno para uma interação prazerosa entre leitor e texto. Essa etapa se dá de forma lúdica e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta. Dessa forma, buscar meios que instiguem a curiosidade, desperte o interesse e a concentração do aluno é essencial para que as práticas metodológicas fluam de maneira proveitosa e os resultados pedagógicos sejam positivos.

A segunda etapa, a introdução, trata de apresentar aos alunos o autor e a obra. Cosson deixa claro que deve ser uma prática breve, não enfadonha, pois é neste momento que o aluno conhecerá o(s) autor(es) a serem trabalhados na sequência. Por isso, o professor não deve se ater a fatos biográficos que não interessem ao alunado, mas sim permitir que os alunos tenham acesso a informações que serão úteis no estudo dos textos pré-selecionados. Informações básicas já são suficientes para que o aluno tenha certo conhecimento a respeito do(s) autor(es) a serem trabalhados.

Outro cuidado que o autor cita é a maneira como o professor apresenta a obra aos alunos. Muitas vezes o docente, por considerar determinada obra interessante, acaba expondo suas opiniões e encantamento com a obra apresentada e acaba eliminando “o prazer da descoberta” que os alunos possam ter, embora essa estratégia se bem utilizada pode vir a incitar a curiosidade do leitor. O autor lembra que o contato direto do aluno

com os elementos que compõem o livro (capa, orelha, elementos paratextuais etc.) são importantes para coleta de dados sobre as primeiras impressões e instrumentos facilitadores para a interpretação. Segundo o autor,

A introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (COSSON, 2011, p. 61).

A terceira etapa é a leitura, que permite que o professor perceba as dificuldades e/ou compreensibilidade que cada aluno possui mediante a leitura de textos, pois neste processo, o docente irá acompanhar, por intermédio de questionamentos informais, até onde cada aluno conseguiu realizar a leitura (caso o trabalho de leitura seja com livros extensos), e se a leitura foi compreensível ou não. A partir desta breve análise, o professor verificará o ritmo pelo qual deverá proceder na mediação da prática metodológica desenvolvida.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2011, p. 62).

Por este viés, o professor deve ficar atento para não tornar o trabalho de leitura uma prática forçada e maçante, pois, desta forma, dificilmente os alunos irão absorver os aspectos mais relevantes da leitura. Por isso, até mesmo ao comunicar aos alunos que determinada leitura será destinada à aplicabilidade de questionários e/ou avaliações o professor deve ter cautela para que a leitura não se converta em uma ação puramente obrigatória e consequentemente enfadonha.

Cosson orienta que, caso o texto a ser trabalhado com os alunos seja extenso, o ideal é que a leitura seja realizada fora da sala de aula, sendo mais propícia a utilização, neste caso, da biblioteca, sala de leitura, pátio (se for favorável à leitura) ou até mesmo na casa do aluno. Para acompanhar esse período extraclasse, o autor sugere que o professor instigue os alunos a apresentarem os resultados do que foi lido. Essa prática é

denominada “intervalos”. A maneira como esses intervalos serão aplicados fica a critério de cada professor, podendo ser feito de forma oral ou escrita e tendo o cuidado de não permitir que os alunos que leem mais rápido relatem “todos” os fatos aos que leem mais devagar e gerem nestes a quebra da descoberta dos fatos por si só. No entanto, o autor deixa claro que “conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos ‘segredos’ são amplamente conhecidos” (COSSON, 2011, p. 63). Assim, o professor deve informar aos alunos que só ao ler o texto é que se conhecem amplamente todas as informações e fatos contidos na história. Ou seja, além do que se conta, vale mais o que se lê.

Nesta etapa dos “intervalos”, o professor terá a oportunidade de verificar as dificuldades que cada aluno tem em relação à leitura, ou seja, poderá efetuar um diagnóstico para prosseguir de forma adequada com a mediação das leituras. O autor afirma que, se essa etapa for bem direcionada, poderá até constituir o processo pedagógico de leitura como um todo. “Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (COSSON, 2011, p.64). Essa prática é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ou o entendimento ao longo do texto.

Por fim, a quarta etapa, a interpretação, possui dois momentos: o interior e o exterior. Cosson define como interior o momento que o leitor se encontra com a obra e que abarca a decifração das palavras, páginas, capítulos e tudo o que engloba o texto lido. Essa etapa possui caráter individual por justamente abarcar concepções pessoais. O autor afirma que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2011, p.65). O momento exterior é a etapa de concretização, manifestação do que foi internalizado, compreendido e aprendido com o(s) texto(s) lido(s). Nesse momento, o professor pode solicitar aos alunos que externem suas impressões, de forma lúdica ou não. É a partir deste momento, que Cosson afirma que o Letramento Literário se distingue da Leitura Literária, pois, no momento em que os alunos compartilham suas interpretações, os horizontes da leitura são ampliados. Para concluir esta fase, o autor afirma que nem sempre é necessário fazer um grande evento, mas sim pensar em propostas que disponibilizem aos alunos oportunidades de refletir e apresentar à comunidade escolar suas impressões sobre o texto lido.

Os autores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly abordam no texto intitulado “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um

procedimento” (2004) uma estratégia que permite a mediação do ensino a partir das dimensões textuais da expressão oral e escrita. Para isso, os autores sugerem a aplicabilidade de Sequências Didáticas que, assim como as propostas por Cosson, apresentam de forma sequencial etapas de um método didático. A partir dessa prática, espera-se que nas aulas de língua portuguesa os alunos possam desenvolver habilidades que os insiram na prática da criação de contextos de produção precisos e na efetuação de atividades ou exercícios múltiplos e variados. Segundo os autores, esse é o caminho que permite que o aluno obtenha capacidades de expressão oral e escrita em situações de comunicação diversas.

Entende-se por sequência didática, com base nesses autores, "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ *et. al.*, 2004, p. 96) e tem como principal finalidade permitir que o aluno domine melhor textos líricos e faça uso da escrita ou da fala de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação e assim tenham acesso às novas práticas de linguagem. Ela segue, basicamente, as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial dividido em três módulos e produção final.

Na apresentação da situação o professor deverá explicar aos alunos a tarefa de expressão oral ou escrita para que o primeiro processo de investigação seja realizado: a elaboração de um texto inicial (oral ou escrito) com as características do gênero a ser trabalhado. Este trabalho inicial assemelha-se com os conceitos já explanados de Cosson e com os de Aguiar e Bordini que serão tratados posteriormente, por demonstrar que a etapa da investigação inicial é essencial para que o professor observe as dificuldades e as dúvidas que os alunos apresentam diante do gênero a ser trabalhado para que determinadas adequações metodológicas possam ser aplicadas e permite que o processo metodológico seja desenvolvido a partir de conhecimentos prévios que cada discente possui. A esse respeito, as autoras afirmam que "através da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas" (DOLZ *et. al.*, 2004, p. 101).

Ainda no momento inicial, Dolz, Noverraz e Schneuwly apresentam duas dimensões a serem seguidas:

A primeira dimensão é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que estes 99 compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem

agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito (DOLZ *et. al.*, 2004, p. 98-99).

Nesta primeira dimensão o professor deverá deixar claro para os alunos o gênero a ser abordado, os possíveis destinatários, a forma como a produção será desenvolvida e quem serão os envolvidos nesta etapa (autores). É importante atentar-se para o fato de que a compreensão que a produção inicial de um trabalho requer é essencial para que a continuidade do trabalho seja positivamente abrangente, pois esta etapa permite que o professor possa "prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas" (DOLZ *et. al.*, 2004, p. 111).

Na segunda dimensão os autores sugerem a preparação cuidadosa dos conteúdos dos textos a serem produzidos pelos alunos. "A segunda dimensão é a dos conteúdos. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar" (DOLZ *et. al.*, 2004, p. 99). Assim, os alunos irão dispor das informações necessárias para que possa conhecer e desenvolver o projeto comunicativo mediado pelo professor.

Os autores lembram que neste momento inicial a produção a ser realizada pelos alunos não requer a contemplação de todas as características do gênero lírico a ser trabalhado, pois se trata de uma produção simplificada. A atenção dada a contemplação das características do gênero a ser trabalhado deve ser mais exigente na etapa final, que é o momento em que se espera que o aluno disponha dos conhecimentos necessários para a realização do trabalho com as características do gênero estudado.

Após esta primeira etapa, os autores apresentam as metodologias que compõem os módulos, que se destina a trabalhar com as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial. Para isso, os autores sugerem que esse passo seja trabalhado em três níveis: o primeiro refere-se ao trabalho com problemas que o aluno possa ter durante a elaboração do texto oral ou escrito; no segundo nível, sugere-se que o professor diversifique atividades e exercícios que permitam a relação entre a leitura, a escrita e/ou a oralidade para que os alunos tenham acesso às mais variadas formas de compreensão



sobre determinado tema, a fim de que seus conhecimentos sejam expandidos; por fim, o terceiro nível do módulo sugere que os alunos capitalizem as informações adquiridas até o dado momento. Ao chegar à etapa do módulo 3, espera-se que os alunos já dominem o vocabulário com termos técnicos referentes ao tema trabalhado, e possuam conhecimentos diversificados que permitam a reflexão e a construção de opiniões sobre o gênero estudado. Para isso, os autores sugerem a elaboração de uma síntese sobre estes novos conhecimentos "lista de constatações ou de lembrete ou glossário" e que deverá ser redigida antes da produção final.

A etapa final que compreende esta metodologia é a Produção final que, assim como a sequência de Cosson, sugere que os alunos externem os conhecimentos adquiridos durante todo o processo da sequência didática. Nessa etapa, o professor deve investir a aprendizagens dos alunos e poderá realizar uma avaliação somativa. Dessa forma, "a grade [avaliativa] serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados (DOLZ *et. al.*, 2004, p. 107). Sugere-se também que o professor realize um comparativo da produção final com a produção inicial que foi realizada na primeira etapa, a fim de observar o processo evolutivo dos conhecimentos dos alunos. Dessa forma, os alunos perceberão que todo processo de produção escrita precisa ser retrabalhado, reescrito. Já na produção oral deverão ser observados os aprimoramentos dos mecanismos que auxiliam o domínio da oralidade.

Os autores concluem a elucidação sobre esta sequência didática afirmando que

A perspectiva adotada nas sequências é uma perspectiva textual, o que, como já foi sublinhado várias vezes, implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. É no nível da textualização, mais particularmente, que o trabalho conduzido nas sequências torna-se complementar à outras abordagens (DOLZ *et. al.*, 2004, p.114).

Por esse viés, as sequências didáticas auxiliam o professor no trabalho gradual com gêneros, criando a possibilidade de se trabalhar concomitantemente com a leitura,

escrita e a oralidade, já que essa prática metodológica propõe atividades de investigação, de realização e de análise de unidades linguísticas.

Por fim, a terceira teoria que embasará a metodologia deste trabalho encontra-se na obra *Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993) das autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. Elas apresentam abordagens sobre o Método Recepcional, uma prática também significativa para a metodologia aqui abordada. Esse método é baseado na Estética da Recepção de Jauss (1994). Nesse método, o professor primeiramente faz uma investigação das preferências literárias de seus alunos, e seleciona textos de acordo com essas predileções e em seguida cria situações que motivam os questionamentos referentes a esse horizonte e apresenta textos dessemelhantes a essa realidade para provocar, assim, a ruptura do horizonte de expectativa que, conseqüentemente, conduzirá o alunado à ampliação de reflexões críticas sobre diferentes textos literários. Segundo as autoras:

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativa se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidos. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí poder-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 83).

São cinco as etapas de desenvolvimento do Método Recepcional: 1) Determinação do horizonte de expectativa; 2) Atendimento ao horizonte de expectativa; 3) Ruptura do horizonte de expectativa; 4) Questionamento do horizonte de expectativa; 5) Ampliação do horizonte de expectativa.

A primeira etapa para o planejamento das unidades de ensino é efetuar a “Determinação do horizonte de expectativa”, ou seja, o professor deverá selecionar textos literários que se enquadrem nas preferências dos alunos e traçar estratégias para a ruptura destes textos. A etapa seguinte consiste no “Atendimento de horizontes de expectativa”, que visa proporcionar aos alunos vivências com textos literários que satisfaçam suas predileções. Para isso, o professor deve atentar-se para a escolha adequada dos textos e buscar estratégias metodológicas que atraiam a atenção dos alunos. Na terceira etapa, “Ruptura do horizonte de expectativa”, o professor deve apresentar aos alunos textos e atividades de leitura que, de certa forma, sejam novos, diferentes dos que eles habitualmente leem. Nesta etapa é comum que o estranhamento se evidencie, mas sua aplicação é necessária para que a “ruptura” se concretize. A quarta etapa é o

“Questionamento do horizonte de expectativa”, que visa à análise comparativa dos textos já trabalhados. Nessa etapa, os alunos irão discutir sobre suas impressões e o grau de dificuldade que sentiram diante dos textos apresentados nas duas etapas anteriores. Após esta reflexão, aplica-se a última etapa, a “Ampliação do horizonte de expectativas”, na qual os alunos poderão perceber seu crescimento durante todo o processo do método recepcional.

Os três conceitos didático-metodológicos apresentados neste capítulo são exemplos que podem ser seguidas por professores e adaptados à realidade de seu público-alvo. Todas elas partem do mesmo ponto de vista: ampliar o interesse pela leitura propiciando a reflexão e a análise de textos concomitante com o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Utilizaremos a fotografia para trabalharmos aspectos do texto lírico. Essa arte visual dialoga com a arte poética, pois também provoca emoções, eterniza momentos e conduz o leitor à transcendência do universo artístico. Quando se escolhe algo para fotografar, um significado é construído e uma nova história se forma. Cabe aos espectadores a tarefa de interpretar essa captura do artista, compreendendo suas descobertas implícitas ou não na imagem.

A partir dessas abordagens, chegou-se aqui a uma proposta pedagógica que contempla a prática reflexiva em sala de aula com a aplicação de oficinas voltadas para o gênero lírico, que visam à interação dos alunos com poemas diversos, bem como a leitura, a (re)criação e edição de fotopoemas.

#### **4.1 Proposta de intervenção: Oficinas líricas**

Sabe-se que a rotina escolar, com suas demandas obrigatórias e por vezes até mesmo burocráticas, é corrida e o professor dispõe de pouco tempo e/ou recursos para planejar e pesquisar métodos que viabilizem um ensino mais lúdico e inovador. Por isso, deve-se haver uma parceria entre os componentes da instituição escolar (direção, coordenador pedagógico e professor) para que pensem e planejem juntos práticas atrativas que emanem resultados satisfatórios, já que o que se tem observado atualmente em escolas públicas são professores preocupados em cumprir os programas de conteúdos referentes a cada unidade escolar, o que acaba ocasionando um ensino que vise a quantidade e não a qualidade.

Romper com essa barreira quantitativa é o primeiro passo para a obtenção do ensino com qualidade. As pesquisas e construção de projetos em parceria é a etapa que sucede o bom aproveitamento no processo ensino-aprendizagem.

A proposta interventiva presente neste trabalho sugere a aplicabilidade de oficinas pedagógicas, que são práticas pedagógicas eficientes para a promoção da interação, socialização e aprendizagem dinâmica entre os alunos. Essa prática, se bem efetivada, possibilita a troca de experiências e a construção do saber de forma atrativa para os discentes. Sua subdivisão está organizada em cinco etapas: motivação inicial, sondagem/sensibilização, exploração, experimento e exposição/culminância. O tema utilizado foi: *Minha terra tem beleza, onde canta o sertanejo!*, que faz alusão aos versos do poema “Canção do exílio” de Gonçalves dias “Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá/As aves, que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá” (DIAS, 2003, p.19). Nesses trechos, nota-se a exaltação que o eu-lírico faz à fauna e à flora ao utilizar os termos “palmeiras” e “aves”. Além disso, identifica-se uma comparação entre duas localidades, possivelmente dois países através dos advérbios “aqui” e “lá” no qual o eu-lírico enaltece e sente saudades de sua terra natal. Este jogo poético sobre o local onde reside é o que se pretende desenvolver neste projeto através das fotopoemas. As etapas dessa proposta serão apresentadas a seguir.

#### 4.1.1 Motivação inicial

A motivação e o preparo do espaço para nossas oficinas são dois ingredientes para essa nossa proposta de sensibilização do leitor. Sabe-se que quando o professor desperta a curiosidade nos alunos, a receptividade à literatura e até mesmo a aprendizagem tornam-se um trabalho mais proveitoso e mais facilmente o feedback se concretiza. Rildo Cosson afirma que, na etapa inicial, a motivação é essencial para que a boa relação entre leitor e texto seja concretizada. Por isso, nesse primeiro momento, antes mesmo do início das oficinas, o professor deverá entregar a cada aluno um convite bem elaborado, convocando-o para uma experiência inovadora com o universo lírico. É interessante que esse convite seja entregue com pelo menos 2 dias antes do início das oficinas, para que expectativas sejam incitadas. Sugere-se que o poema "Convite" de José Paulo Paes esteja nesta convocatória:

Poesia  
 é brincar com palavras  
 como se brinca  
 com bola, papagaio, pião.  
 Só que  
 bola, papagaio, pião  
 de tanto brincar  
 se gastam.  
 As palavras não:  
 quanto mais se brinca  
 com elas  
 mais novas ficam.  
 como a água do rio  
 que é água sempre nova.  
 como cada dia  
 que é sempre um novo dia.  
 Vamos brincar de poesia?

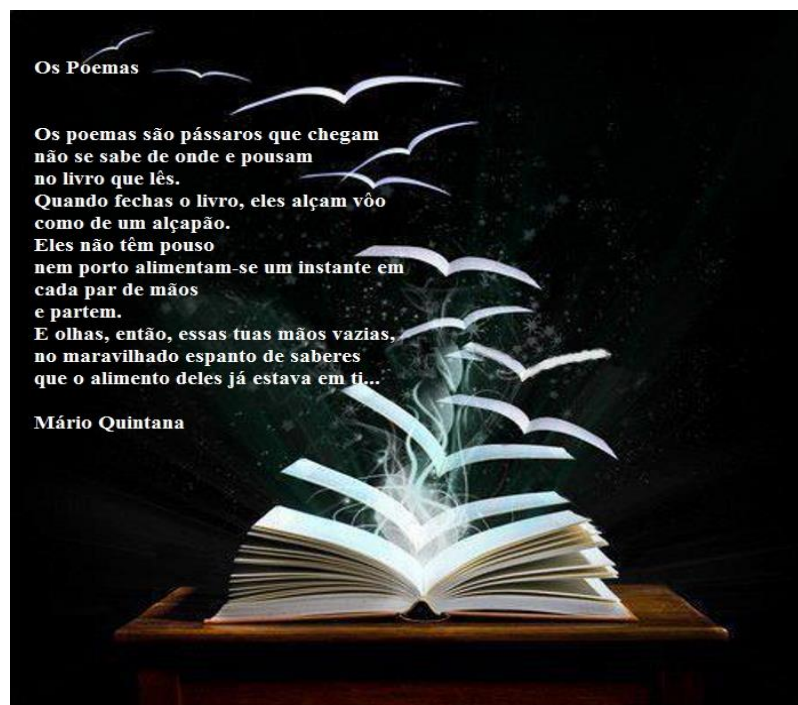
Fonte: PAES, José Paulo. In: *Poemas para brincar*

Algo que também deverá ser previamente preparado é o ambiente onde as oficinas serão realizadas. Essa etapa é fundamental, pois, além de demonstrar aos alunos o cuidado com que as oficinas foram organizadas, permite que, de certa forma, eles estejam inseridos em um ambiente mais propício à leitura. Por isso, recomenda-se que o local das oficinas seja antecipadamente preparado com cadeiras em círculo, o que possibilita o contato visual com todos, poemas e livros líricos diversos à disposição de todos, frases e imagens que instiguem à leitura, tapetes e almofadas para os momentos de apreciação textual individual, som (para fundo musical), computador e retroprojetor multimídia para a exposição dos conceitos a serem debatidos.

#### 4.1.2 Sondagem e sensibilização

Nossas oficinas se iniciam pela sondagem e sensibilização. Nesta primeira etapa, sugere-se que o professor realize uma breve especulação sobre o conhecimento dos alunos a respeito de textos poéticos. A exemplo: "O que é poesia? Há diferenças entre poema e poesia? O que move alguém a fazer um poema? Quem de vocês já escreveu um poema? Quem já sentiu emoção ao ler um poema? As imagens também podem ser consideradas uma expressão poética?"

Após essa discussão inicial, o professor apresenta em *Datashow* ou distribui uma cópia do poema "Os poemas" de Mário Quintana:



QUINTANA, Mário. *Coleção melhores poema: seleção Fausto Cunha*. São Paulo: Global Editora, 2002

Neste poema, podem-se questionar aos alunos sobre a relação entre a imagem e o texto, chamando a atenção para a metáfora que o autor realizou entre os poemas e os pássaros, no qual demonstra que os poemas não são textos que "se esgotam" no livro literário, ao contrário, assim como os pássaros, alçam voo e atingem uma amplitude que surpreende até mesmo o escritor, o que ratifica a ideia de que o lírico vai muito além de textos escritos.

Em seguida, o professor apresenta à turma uma sequência de slides na qual constem fotos atuais e antigas da cidade que residem, a fim de que possa se verificar o que há de poético em cada imagem, ou seja, deve-se trabalhar com a turma a observação sensível de detalhes das imagens que possam fazê-la descobrir que a poesia, em sentido abrangente é o que desperta uma emoção estética, um sentido de beleza mesmo que sejam em coisas que, aparentemente, não possuam uma forma que atendam aos padrões sociais e culturais de beleza.

Logo após, o professor expõe aos alunos o hino da cidade (caso a cidade ainda não possua um hino, pode-se apresentar uma canção que retrate as características da

cidade onde os alunos residem) e abre-se um debate para que os alunos apontem se os traços descritos no hino realmente condizem com a atual realidade da cidade.

Ao término, sugere-se que cada aluno passe a observar a paisagem da cidade e, se possível, com o auxílio do celular, registre a(s) cena(s) que mais chamou (chamaram) a atenção.

#### 4.1.3 Exploração

O professor inicia esta etapa com o vídeo da música "Casinha branca" de Gilson Castilho, solicitando aos alunos que observem a relação entre as imagens e os versos cantados:

Eu tenho andado tão sozinho ultimamente  
Que nem vejo à minha frente  
Nada que me dê prazer  
Sinto cada vez mais longe a felicidade  
Vendo em minha mocidade  
Tanto sonho perecer

Eu queria ter na vida simplesmente  
Um lugar de mato verde  
Pra plantar e pra colher  
Ter uma casinha branca de varanda  
Um quintal e uma janela  
Para ver o sol nascer

Às vezes saio a caminhar pela cidade  
À procura de amizades  
Vou seguindo a multidão  
Mas eu me retraio olhando em cada rosto  
Cada um tem seu mistério  
Seu sofrer, sua ilusão.

Em seguida, o professor propõe uma breve reflexão sobre a canção exposta, ressaltando o desejo do eu-lírico de se refugiar na vida do campo e fugir da agitação da cidade. Além disso, nos versos “Eu tenho andado tão sozinho ultimamente” e “... Sinto cada vez mais longe a felicidade”, percebem-se os sentimentos que rondam o eu-lírico, mas que podem ser revertidos pelo desejo de se refugiar na vida do campo, o que demonstra um sentimento de esperança. A maneira como o autor descreveu a cena dessa canção chama a atenção pela singeleza e simplicidade por meio da qual se descreve o desejo do eu-lírico de estar mais próximo à natureza, aos benefícios da vida no campo.

A relevância da seleção adequada de imagens é muito importante para sensibilizar o leitor do quanto as imagens complementam as ideias do texto. Nessa etapa, vale ressaltar que a seleção do material que será usado, a ênfase nos aspectos visuais devem estar direcionadas para despertar o interesse do participante, dando suporte para o desenvolvimento da parte emotiva e criativa do leitor conforme nos sugere Cosson (2011, p. 61).

Logo após essa reflexão, o professor faz uma breve revisão dos conceitos poema e poesia, rima, verso e estrofe utilizando o poema-canção “Casinha branca” para exemplificar.

Prossegue-se essa oficina, abrindo espaço para a exposição das imagens solicitadas na etapa anterior. Os alunos descrevem oralmente como selecionaram e qual os sentidos da imagem fotografada. Trata-se de uma etapa de compartilhamento de experiência e desenvolvimento da percepção quanto aos sentidos poéticos das imagens. Essa etapa é para se apresentar e ouvir sugestões a fim de estimularmos a criatividade.

Ressalta-se que, o contato direto dos alunos com a proposta de trabalho por eles a ser desenvolvida é de suma importância, pois facilita a compreensão estilística e a exploração semântica, por isso, para encerrar este momento, o professor convida os alunos a apreciarem as fotos-líricas (previamente expostas em uma mesa ou em varal) e escolham uma para levarem para casa. Pode-se ressaltar que, na oficina seguinte, buscar-se-á criar uma arte lírica com as imagens por eles registradas.

#### 4.1.4. Experimento



O professor inicia esta oficina apresentando a mensagem: "O olhar puro" a fim de despertar na turma uma reflexão sobre os modos de se ver a realidade:

Certo dia, mãe e sua pequena filha seguiam o costumeiro caminho da escola. Quando de repente, a natureza as presenteia com uma agradável cena: uma linda borboleta começa a demonstrar uma encantadora sequência de voo dançante. A criança ficou fascinada com aquela cena e, assim como todas as crianças ansiosas por mostrar algo encantador, puxou o braço de sua mãe e falou avidamente:

- Mãe, veja essa borboleta!  
A mãe olhou, mas não conseguia "enxergar" a beleza em volta daquela cena inebriante que só a criança, com seu olhar límpido, puro e sincero enxergara e disse simplesmente:
- É apenas uma borboleta.  
Como assim "apenas uma borboleta"? Será que o olhar da mãe já não era mais capaz de deixar-se embevecido diante da beleza que a circunda?

Essa tentativa da mãe, mesmo que inconsciente, de simplificar aquela cena de encantamento que a criança vivenciava naquele momento não perdurou, pois a singeleza poética foi mais firme e permaneceu extasiada ali, por alguns instantes. E durou até o momento em que aquela linda borboleta alçou voo para outros ambientes, outros ares, outros caminhos que necessitavam da singeleza de uma natureza poética aos olhos puros.

(Grifo nosso)

O texto valoriza o olhar “puro” da criança contraposto ao olhar apressado da mãe, que, como adulta, já se acostumou a ver tudo com rapidez, o que a faz perder momentos de beleza. Outro texto a ser trabalhado é o poema de Olavo Bilac, “Velhas árvores”, que trata da importância do ser humano já adulto envelhecer aproveitando os momentos bons que o circundam.

Olha estas velhas árvores, mais belas  
Do que as árvores novas, mais amigas:  
Tanto mais belas quanto mais antigas,  
Vencedoras da idade e das procelas...

O homem, a fera, e o inseto, à sombra delas  
Vivem, livres de fomes e fadigas;  
E em seus galhos abrigam-se as cantigas  
E os amores das aves tagarelas.

Não choremos, amigo, a mocidade!  
Envelheçamos rindo! envelheçamos  
Como as árvores fortes envelhecem:

Na glória da alegria e da bondade,  
Agasalhando os pássaros nos ramos,  
Dando sombra e consolo aos que padecem!

(Olavo Bilac, in "Poesias")

Nesse poema, a contemplação da natureza se faz presente, agora, pelo viés adulto. Dessa forma, espera-se que a intertextualidade entre esses dois textos proporcione debates que evidenciem a importância de se buscar um olhar diferenciado para as paisagens poéticas.

Após a reflexão proposta nas mensagens, solicita-se que os alunos escolham uma das imagens da cidade que foi registrada por eles e iniciem o processo da criação poética foto-lírica. Durante este momento de criação, pode-se colocar fundo musical (sugestão: sons da natureza). O professor pode auxiliar os alunos tirando dúvidas sobre significação de palavras, erros ortográficos e adequação textual e estilística. Sugere-se que os alunos que forem concluindo as suas produções líricas transfiram-nas, com o auxílio do professor, para o computador, utilizem-nas como plano de fundo e digitem em cima da imagem o poema criado. Caso o tempo da oficina não seja suficiente para que todos façam essa transferência, o professor deverá dispor de outro momento no laboratório de informática, caso a escola disponha, para a conclusão dessa tarefa.

A continuidade do trabalho de lapidação das produções dos alunos pode ser realizada pelo uso do aplicativo *whatsapp*, ou seja os alunos concluirão seus textos através da produção *online* e sucessivamente enviem os resultados à professora para que as adequações necessárias sejam realizadas e, em seguida, compartilhem os resultados finais em grupos e rede sociais. Sugere-se que o programa a ser utilizado para a edição das fotos-líricas seja o *microsoft paint*, editor de fotos do *Windows*, por ser um programa que permite a edição de imagens de forma simples e rápida.

#### 4.1.5. Exposição/culminância

Como culminância desta fase, a apresentação e o comentário dos resultados são motivadores. Rildo Cosson define esta etapa por interpretação exterior, momento em que o aluno deverá apresentar suas impressões e concretizar a aprendizagem adquirida. Dolz, Noverraz e Shcneuwly afirmam que esse momento de produção final não deve ser compreendido como o fim de uma etapa, mas sim como a continuação de aprimoramentos em questões poucos assimiladas. Essa troca de experiências é fundamental para os aprimoramentos do processo de construção dos poemas conforme a proposta de imagens.

A exposição dos trabalhos é uma fase de amadurecimento e deve ser divulgado para todos. Há várias formas para se realizar essa exposição como varais, cartazes, vídeos com foto-líricas e pode ser divulgada em atividades culturais. Para essa atividade, sugere-se que o professor, juntamente com os alunos preparem o ambiente da exposição a fim de que se torne um local atrativo para visitas.

Visando uma prática reflexiva, o professor, em um momento posterior, avalia e discute com os seus alunos os resultados obtidos para que as próximas práticas metodológicas sejam aprimoradas e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem seja efetivado.

#### **4.2. Análise dos resultados obtidos<sup>1</sup>**

A aplicação do projeto foi realizada em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de um colégio da rede municipal situado na cidade de Euclides da Cunha – Ba.

Como proposto na prática metodológica, segui as etapas da oficina lírica e irei descrever aqui os resultados obtidos, bem como as dificuldades e progressos que surgiram. Ressalto que o público alvo selecionado foram alunos oriundos de zona rural e urbana com idade entre 12 a 14 anos. A turma era composta por 32 alunos.

Ao entregar aos alunos o convite para participarem do projeto lírico foto-poema percebi o entusiasmo e a expectativa que eles criaram, até porque neste mesmo período eles já estavam trabalhando com textos poéticos, durante as aulas de língua portuguesa. Dessa forma, aproveitei a curiosidade que os circundava e comentei que a experiência que eles iriam vivenciar seria algo que marcaria a atual fase escolar deles. Os alunos ficaram ansiosos para o início das oficinas que aconteceriam na semana seguinte. Dessa forma, conduzi os alunos ao fator motivacional, que como afirma Cosson, prepara o aluno para o encontro do leitor com a obra (2011) e conseqüentemente o conduz à escrita.

No dia da primeira oficina percebi que a curiosidade continuava a circundar a turma. Iniciei a oficina especulando o que cada aluno entendia sobre poema e poesia e se já haviam escrito textos poéticos por vontade própria. As respostas me surpreenderam,

---

<sup>1</sup> Nesse subcapítulo, o texto foi redigido em primeira pessoa por se tratar da descrição das impressões e dos relatos da autora deste trabalho.

pois além de terem consciência sobre as características dos textos poéticos, um bom número de alunos revelou que gosta de escrever e ler poemas. Alguns, no entanto, relataram opiniões opostas quanto às predileções no que se refere à leitura não só de poemas, mas em textos no geral. Essa falta de estímulo de alguns alunos perante as leituras é reflexo de inúmeras problemáticas que estão presentes desde o universo familiar ao escolar: falta de incentivo por parte da família, atividades automatizadas por parte dos professores, recursos precários etc. Retomo o pensamento de Averbuck que nos afirma que “a poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua descoberta” (1982, p. 70) e mesmo diante das respostas repulsivas de alguns alunos, busquei mostrar os benefícios da leitura e o encantamento dos que se permitem aprofundar em leituras diversas. Na imagem que segue mostra um desses momentos de encantamento dos alunos com a apreciação do poema “Os poemas” de Mário Quintana.



*Foto 1: alunos durante a oficina.*

A partir desse poema fui acrescentando outros conhecimentos sobre poema e poesia. E, como o objetivo da oficina é também instigar os alunos a criarem fotopoema sobre a cidade que residem, apresentei em slides algumas imagens antigas e atuais do município de Euclides da Cunha seguidas do hino municipal, a fim de que se possa verificar o quanto cada imagem representa um cunho poético.

Visando a adoção de práticas que contemplem a inserção de ferramentas digitais e/ou tecnológicas, como propõe Rojo 2012, ao término da primeira oficina solicitei que, com o auxílio da câmera do celular, registrassem uma foto que representasse a beleza da cidade. É claro, que antes tive o cuidado de instigar se todos possuíam aparelho celular

ou se seria possível utilizar o aparelho de seus responsáveis para fazer o registro fotográfico.

Despedimo-nos com a certeza que a próxima oficina também seria bastante produtiva.

A segunda oficina iniciou com o vídeo da música "Casinha branca" de Gilson Castilho, no qual os alunos puderam analisar a associação feita entre a letra e as imagens do vídeo. Em seguida, realizamos uma breve reflexão sobre a canção exposta. E, mais uma vez, as explanações dos alunos foram surpreendentes, pois eles demonstraram sensibilidade e um olhar poético para a descrição das imagens e da letra da canção.

Prossegui a oficina com as descrições e apresentações das imagens fotografadas pelos alunos. Enfatizo que os registros contemplavam as mais diversificadas características da natureza e da cultura da cidade. Em seguida, apresentei à turma, em slide e impressos, algumas fotos-líricas a fim de que conheçam a modalidade por eles a ser desenvolvida. Antes do término da oficina, os alunos optaram por já iniciar a criação lírica de suas imagens. Sugeri que utilizassem os dicionários para esclarecimentos na utilização semântica e à medida que foram criando os versos eu fui orientando-os. Segundo Cosson, o professor deve “auxiliar seus alunos em suas dificuldades” (2011, p. 62) e acrescento que esse momento do contato professor e aluno é essencial não só para esclarecer dúvidas, mas para a construção do saber.

Na terceira oficina apresentei aos alunos dois textos: "O olhar puro" disponível na descrição metodológica deste trabalho e "Velhas árvores" de Olavo Bilac. Essa intertextualidade teve como propósito a mediação de reflexões sobre a necessidade que temos em resgatar ou manter a sensibilidade poética até mesmo diante das coisas mais simples da vida. O estudo desses dois textos favoreceu, também, uma discussão enriquecedora sobre as questões do dia-a-dia que levam o ser humano a perder, aos poucos, sua suscetibilidade para apreciação lírica. Logo após esta discussão, propus aos alunos que dessem continuidade à criação textual poética da imagem por eles selecionada. Na oportunidade, pude auxiliá-los sanando algumas dúvidas sobre estruturação poética. Em seguida, expliquei à turma, demonstrando em data show, o programa a ser utilizado para a edição das fotos-líricas: *microsoft paint*, editor de fotos do *Windows*, que permite a edição de imagens de forma simples e rápida.

Após esta terceira oficina, iniciamos um trabalho virtual. Através do grupo "Poetas da escola" criados pelos alunos no aplicativo *whatsapp*, onde pudemos dar continuidade as oficinas através de aulas *online*. À medida que cada aluno "concluía" seu

texto poético, enviava, de forma privada, uma mensagem instantânea para mim, a fim de que as correções e/ou adequações fossem realizadas individualmente e, em seguida, pudessem compartilhar os poemas (previamente corrigidos) no grupo. Na oportunidade, fui auxiliando-os com as edições das fotopoemas. Esta etapa virtual da oficina foi o período que demandou mais tempo, por se tratar de um trabalho a ser realizado, primeiramente, de forma individual e criteriosa e posteriormente promover a apreciação e discussões sobre cada texto compartilhado no grupo. O que me surpreendeu foi perceber o entusiasmo de cada aluno ao receber o texto de cada colega e perceber o quanto são capazes de produzirem os mais singelos e atrativos textos. Essa “interpretação exterior” definida por Cosson (2011) possibilita a concretização do trabalho realizado.

A etapa que sucedeu estas aulas virtuais foi dedicada a revelação em papel fotográfico das criações textuais dos alunos para serem expostas na escola em forma de varal poético. Esta exposição ocorreu no intervalo das aulas. Na oportunidade, preparamos um local para a exposição com a Bandeira da escola, plantas, enfeites natalinos (por ser véspera de Natal), e uma grade livresca onde colocamos com o auxílio de pregadores as fotos-líricas dos alunos, o que dava a impressão de um varal poético, como podem ser vistos nas imagens que seguem:



*Foto 2: Coletânea Poetas da escola, no qual foram utilizados alguns poemas para leituras durante as oficinas.*



*Foto 3: Bandeira do Colégio José Aras que foi utilizada durante a exposição.*



*Foto 4: Fotos-líricas dos alunos*

Durante o intervalo, à medida que os demais alunos iam lanchando e passando pelo pátio da escola sentiam-se atraídos para olharem o que continha na grade livresca e ao perceberem que se tratava de fotos da cidade, começaram a apreciar as imagens apontando os lugares que conheciam ou não. E, ao perceberem os nomes dos autores de cada imagem, ficaram curiosos para conhecer o poema dos colegas de escola, o que os



levou a lerem os poemas e como resultado demandou a aprovação e até mesmo a admiração pelo trabalho desenvolvido por seus colegas.

Este momento de preparação do ambiente, de exposição e comentários foi enriquecedor para os jovens leitores de poesia. Houve entusiasmo da turma em expor o os trabalhos que foram bem comentados por alunos, professores e membros da direção da escola. Esse reconhecimento da comunidade acadêmica é gratificante e reforça a importância de se trabalhar com o texto lírico em sala de aula para sensibilizar e compartilhar emoções.

Ressalto que esta foi a etapa mais satisfatória, pois pude perceber não só o entusiasmo da turma em expor o seu trabalho, mas sim observar o quanto foi gratificante compartilhar um pouco da beleza que circunda o universo lírico. As imagens que seguem mostram o momento no qual os alunos das demais turmas observavam e liam as fotos-líricas:







*Figuras 5,6 e 7: alunos do colégio durante o momento de apreciação das fotos-líricas.*

Neusa Sorrenti (2009) aponta a necessidade de se obter um “olhar aberto” para apreciação artística, pois essa linguagem é capaz de transformar o homem, o mundo. E observei que nessa relação imagem e poema há um recurso convidativo à apreciação, pois alunos de idades diversificadas se fizeram presentes neste pequeno espaço poético e observaram, fotografaram e compartilharam suas impressões sobre o trabalho exposto, o que nos reafirma que o objetivo de promover a contemplação poética e a leitura crítico-reflexiva do leitor/apreciador foi alcançado.

Sobre os textos descritos pelos alunos reafirmo que os resultados além de terem sido surpreendentes conduzem o leitor/espectador ao “encantamento poético” (prática mais abordada no decorrer dessa dissertação), pois além dos registros fotográficos serem carregados de uma beleza singular, possuem poemas que conduzem-nos às mais singelas e até mesmo profundas reflexões líricas por descreverem como nos dizeres dos alunos “o cheiro da colheita e a beleza do pôr do sol”, que nos remete a um sertão resistente, que com as chuvas ressurgiu imponente e alimenta o seu povo através da colheita e o “povo nordestino, cabra da peste”, que nos faz lembrar de uma raça forte, que mesmo diante da seca não desanima, mantém sua fé e agradece pelo dom da vida.

Por fim, visando a prática reflexiva proposta pelos PCN's (1997) em um novo contato presencial com a turma, solicitei que descrevessem, por escrito, os pontos positivos e negativos a serem ressaltados no processo de aplicação deste projeto. Pude perceber que os resultados foram bastante satisfatórios, como se pode observar nos trechos descritos a seguir:

Dialogando...

Caro aluno(a), registre aqui sua opinião sobre o projeto "Entre a imagem e a poesia: valorização cultural pelo viés foto-lírico" no qual você participou.

Gostei muito do projeto apresentado pela Professora Joelma Márcia. Pois desenvolveu um ótimo trabalho e despertou em mim um olhar poético e puro. E também nos ajudou a criar um poema com uma foto lírica. Parabéns Professora pelo seu trabalho, foi muito bom mesmo.

O projeto está ajudando a tirar algumas dúvidas sobre as diferenças entre poema e poesia e saber o que é foto-lírica.

Bom, eu gostei muito do trabalho realizado, foi interessante, legal e etc, eu achei esse projeto muito importante, amei fazer parte de interação com os meus colegas; foi uma boa experiência, esse trabalho está me ajudando no meu desenvolvimento, e nós desempenhamos muito nessa unidade.

Gostei muito do projeto que nos foi apresentado, pois despertou em mim o meu olhar político e puro que há há tempos não sentia junto a mim.

Eu estou amando este trabalho a participação é maravilhosa é muito interessante divertida e eu tenho certeza que vou levar isso para minha vida sem falar que me ajudou na meu aprendizado bastante, eu totalmente amei fazer foto-lírico eu nunca tinha feito e adorei a experiência e queria que pudesse repetir mais vezes. As brincadeiras que a professora fez foi maravilhosa eu me diverti muito mesmo foi inesquecível.

... e muito que ganhamos.

Conhecemos o trabalho de grandes escritores, poetas e tivemos credibilidade para mostrar o nosso poema copyright com um simples poema.

Figuras 8,9,10,11,12,13 – trechos dos comentários por escrito dos alunos

Além dessas impressões positivas, as sugestões apresentadas pelos alunos também foram pertinentes, pois aponta algumas ações posteriores a serem seguidas na reaplicação deste projeto de intervenção:

Podia ter mais alunos envolvidos para encontrar mais poetas, mais textos.  
O projeto também poderia envolver mais professores (a).

Figura 14 – trecho de comentário de um aluno



Nota-se, que os alunos, em sua maioria, sentem o desejo de que os bons projetos, as boas metodologias sejam expandidas para as demais turmas e demais colegas. Percebi esse anseio desde o momento em que eles questionaram sobre quantas turmas estariam envolvidas no projeto. Na oportunidade, disse que este projeto será adaptado para que os demais professores e as demais turmas também pudessem ser contemplados com a experiência por eles vivenciados.

Infelizmente, nem todos os alunos participaram da criação da foto-lírica, mas se envolveram nas oficinas e participaram das discussões levantadas. Pude perceber o quanto foi significativo e gratificante resgatar o estímulo e a sensibilidade poética, por alguns até esquecida. Concluo estas impressões obtidas com a certeza de que o trabalho foi gratificante e os objetivos foram alcançados. É claro, que cada classe possui suas especificidades, por isso, cada professor deverá adaptar sua prática para cada turma.

Visando uma prática reflexiva sugere-se que após a aplicação da prática metodológica aqui proposta o professor realize o levantamento de dados sobre os resultados obtidos. Vale ressaltar, que cada turma/aluno possui suas particularidades, por isso os resultados nunca serão iguais, mas as experiências obtidas servirão como norteamento para posteriores aplicabilidades de qualquer prática pedagógica.

Esta experiência coaduna com as reflexões feitas por Ramalho(2014) e Pinheiro (2007) acerca da importância de se trabalhar com o texto poético em sala de aula para desenvolver o gosto pela leitura lírica. Essas atividades vão além de um processo de interpretação de texto, pois contribuíram para a formação afetiva do leitor. A ludicidade e a importância de criar um poema a partir de uma foto motivaram muitos a compartilharem suas experiências em grupo.

Assim, espera-se que com este trabalho aqui elucidado a leitura e a criação de textos líricos, em especial o trabalho com fotos-líricas, sejam mediadas de forma dinâmica, atrativa e interligadas com as necessidades atuais dos alunos, a fim de que o processo ensino-aprendizagem ocorra de maneira satisfatória e os professores possam desvelar meios que favoreçam práticas enriquecedoras.

## CONCLUSÃO

Sabe-se que textos líricos promovem um crescimento crítico-reflexivo do indivíduo na relação estabelecida entre o universo imagético e o real e desenvolve a percepção sensorial para o conhecimento de si mesmo, do outro e até na recriação de novos sentidos. Dessa forma, é que a escola deve possibilitar aos alunos meios que viabilizem o contato com textos dessa natureza, em especial poemas, pois no universo escolar o indivíduo pode ter experiências leitoras que não encontrará em outro ambiente. Além disso, a escola é um espaço onde a criação e a inovação e a sensibilidade artística e emotiva surge. Enfatiza-se, mais uma vez, que não é função da escola “formar leitores”, mas sim despertar a sensibilidade poética e cabe ao professor o papel de ser o instigador desse despertar. Segundo José Paulo Paes,

O texto poético é o espaço mais rico e amplo, capaz de permitir a liberação do imaginário e do sonho das pessoas. É preciso que o fato poético esteja muito presente e seja bem trabalhado pela escola para que o universo escolar possa romper o tédio e a indiferença com que muitas vezes se vê recoberto. Um mundo sem poesia é o mais triste dos mundos. (PAES, 1995, p.1)

Ressalta-se que, os desafios impostos aos professores sobre as maneiras de se obter sucesso no trabalho com a leitura e a escrita de textos líricos têm sido, como já foi mencionado anteriormente, o cerne de muitas pesquisas, já que o atual contexto no qual o aluno está inserido exige do profissional um aprimoramento das práticas escolares. Com esses movimentos de introdução do texto poético e a força de sua imagem como nos ensina Paz (2009), conseguiu-se reunir nessa proposta de intervenção a atividade de experimentação da linguagem poética tomando como base a sensibilidade proporcionada por fotos dos participantes. Esse olhar particular permite trabalhar com poemas que traduzem os sentidos da foto de forma subjetiva. Atrelada a essa proposta metodológica notou-se a importância da inserção das TIDC's em sala de aula para a manutenção do fator motivacional durante a aplicabilidade do projeto e consequentemente para a obtenção de resultados satisfatórios na avaliação.

Outro aspecto interessante relaciona-se às novas tecnologias aplicadas ao ensino e, consequentemente, à avaliação. Esses novos recursos, extraídos diretamente das chamadas realidades digital e virtual, conjugam metodologias inovadoras e a interdisciplinaridade, abrindo espaço para experiências de

ensino-aprendizagem bastante diferentes das práticas tradicionais. (RAMALHO & HAUSSMAN, 2015, p. 213)

Propôs-se nesta prática interventiva um trabalho voltado para a leitura e criação de poemas associados a imagens fotográficas, pois essas são duas modalidades que possuem em sua manifestação a mesma essência artística e, se bem mediadas pelo professor, tornam-se uma prática prazerosa e significativa, já que para que o gosto por textos líricos, no geral, não se resume apenas ao ato de ler, mas sim pelo encantamento e a motivação que o professor transmite em cada texto trabalhado.

Como foi elucidado neste trabalho, por vezes, o trabalho com textos líricos perpassa por grandes desafios ao ser posto em sala de aula, devido às dificuldades metodológicas impostas por alguns professores, materiais didáticos que abordam textos líricos sem fins interpretativos ou artísticos e escolas que não dispõem dos recursos necessários para o trabalho com leituras e produção textual. Pinheiro afirma que,

É necessário ser cuidadoso na seleção e no modo de abordagem. Há muitas disparidades quanto ao uso da poesia no Ensino Fundamental, pois apesar da presença constante da leitura literária no currículo do Ensino Fundamental, há ainda nos textos selecionados, problemas relativos à adequação ao leitor, à qualidade estética e ao modo de abordagem. (PINHEIRO, 2003, p.63)

Por isso, reforça-se aqui a necessidade do rompimento dessas barreiras com busca por práticas acessíveis e que integrem esta modalidade textual aliada a práticas atrativas que favoreçam a participação e interação dos alunos.

Com a aplicação deste projeto, notou-se outro fator importante para favorecer a aproximação do alunado com textos literários: o uso do conhecimento prévio dos alunos para inserir conceitos, debates ou apresentar textos, que possibilitem ao leitor que inferências sobre o texto sejam feitas e as conclusões sejam construídas, não apenas recebidas.

Constatou-se também que, para que os alunos tenham uma boa aceitação da prática de leitura e escrita, um dos caminhos a serem seguidos é buscar estratégias atrativas e que possibilitem uma maior aproximação do texto à realidade dos alunos. Carlos Magno em seu texto intitulado “O modelo cultural de leitura” aponta que “consideramos o texto um espaço plural, um espaço de confronto de linguagens e de memórias: do autor, da leitura já recebida pelo texto e a atualização feita pelo leitor politizado.” (MAGNO, 2012, p. 70). Dessa forma, o processo que envolve o contato

autor-obra-leitor requer um “novo olhar”, uma nova maneira de associar o que se lê e associá-lo ao contexto o qual o leitor esteja inserido.

Pedagogicamente, explorando uma prática reflexiva foi-se adequando as etapas da oficina conforme as necessidades e particularidades do processo de leitura lírica. Tais ajustes à sequência de atividades apresentada foram fundamentais para a participação do leitor de acordo com as proposições de Cosson (2011). Vale ressaltar que cada turma/aluno possui suas particularidades, por isso os resultados nunca serão iguais, mas as experiências obtidas servirão como norteamento para posteriores aplicabilidades desta prática pedagógica.

Levando-se em conta as considerações elucidadas neste trabalho, conclui-se afirmando que o trabalho com textos líricos, em especial fotopoemas, embora perpassem por barreiras metodológicas, conduz o aprendiz/leitor a obtenção de um olhar crítico, reflexivo e sensível para o meio que o circunda, práticas essenciais para o atual cenário social. Dessa forma, ratifica-se a ideia de que textos líricos são capazes de sensibilizar as pessoas, por isso, evidencia-se a importância de sua inserção no âmbito escolar. Filipouski afirma que “A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem” (2006, p.338). Assim, espera-se que com esta proposta metodológica a leitura e a criação de textos líricos, em especial fotopoemas, sejam mediadas de forma dinâmica, atrativa e interligadas às novas linguagens e necessidades dos alunos ligados em rede.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARAÚJO, Nukácia M. S. **Objetos de aprendizagem de língua portuguesa**. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 155-176.

BANBERGER, Richard. **Poesia na sala de aula**. 2ªed., João Pessoa: Idéia, 2002.

BILAC, Olavo. **Poesias**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.

CAMPOS, Gilson. **Gilson**. Rio de Janeiro: Top Tape, 1979. Lp. Faixa 1

CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

DIAS, Gonçalves. **Poemas de Gonçalves Dias**: seleção, introdução e notas de Péricles Eugênio da Silva Ramos. 15. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaios sobre o simbolismo mágicoreligioso. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELIOT, T. S. **De poesia e de poetas**. Trad. E prólogo Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FÁVERO, Altair Alberto. **Professor reflexivo**: uma integração entre teoria e prática. Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.23.



FREITAS, Maria Teresa. **Educação em Revista**. Letramento digital e formação de professores. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

GENS FILHO, Armando. **Pensares em Revista**, São Gonçalo - RJ, n. 5, pág. 5 – 25, jul./dez. 2014.

GOMES, Carlos Magno Santos. **O modelo cultural de leitura**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.

HAETINGER, Max G. **O Universo Criativo da Criança na educação**: coleção Criar.vol. 03. Rio Grande do Sul, 2005.

**Hipertexto e cibercultura**: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais/ Antônio Carlos Xavier... [et al.]. - São Paulo: Respel, 2011. 280 p.: il.

JAKOBSON, Roman. **Aspectos lingüísticos da tradução**. In: Lingüística e comunicação. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007. 24ª ed.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

KENSKI, Vani M.; GOZZI, M. P.; JORDAO, T. C.; Rodrigo Gabriel Silva. **Ensinar e aprender em ambientes virtuais**. ETD. Educação Temática Digital (Online), v. 10, p. 223-249, 2009;

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

**Letramentos e mídias**: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura/ Vanderlei J. Zacchi; Vera Helena Gomes Wielewick. (org.). - Maceió: EDUFAL, 2015. 189 p.

MATIA, Kátia Caroline. **Letramentos no ciberespaço**: reflexões sobre poesia digital Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 35, núm. 3, julio-septiembre, 2013, pp. 285-294 Universidade Estadual de Maringá .jpg, Brasil

MELO, E. S. O. **Propaganda impressa**: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva. Cuiabá: UFMT, 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 134p.

OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L.. **Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais**. In: ROJO, Roxane; Moura, Eduardo. (Org.). Multiletramentos na escola. 01 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, v. 01, p. 147-164.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. **Poesias para Crianças**. Ano 2, Nº 7. PROLEITURA. UNESP. Assis, outubro 1995, p.1.

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007. 133 p.

PIETRANI, Anélia Montechiari. **Interdisciplinar**. Sobre literatura e silêncio. Ano IX, v.21, jul./dez. 2014 Itabaiana/SE, ISSN 1980-8879, p. 09-20

\_\_\_\_\_. **Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro**. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). O Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

**Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos/ [equipe de produção Anna Helena Altenfelder, Maria Alice Armelin]. - São Paulo: Cenpec. (Coleção da Olimpíada).

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Org. por Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

RAMALHO, Christina Bielinski. **A poesia é o mundo sendo**: o poema na sala de aula. Revista da Anpoll nº 36, p. 330-370, Florianópolis, Jan./Jun. 2014.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

SILVA, José Ricardo Carvalho da. **Leitura e produção textual**/ José Ricardo Carvalho da Silva. - Niterói: Muiraquitã, 2002. 148 p.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades / Neusa Sorrenti. - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. **Teoria literária**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 2002.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-13.

TURIN, Roti N. **A Vivência do Aprendizado**: Reflexões Semióticas. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa Semiótica e Comunicação da PUC – São Paulo, 1989.

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 17 abr. 2017.

## ANEXOS

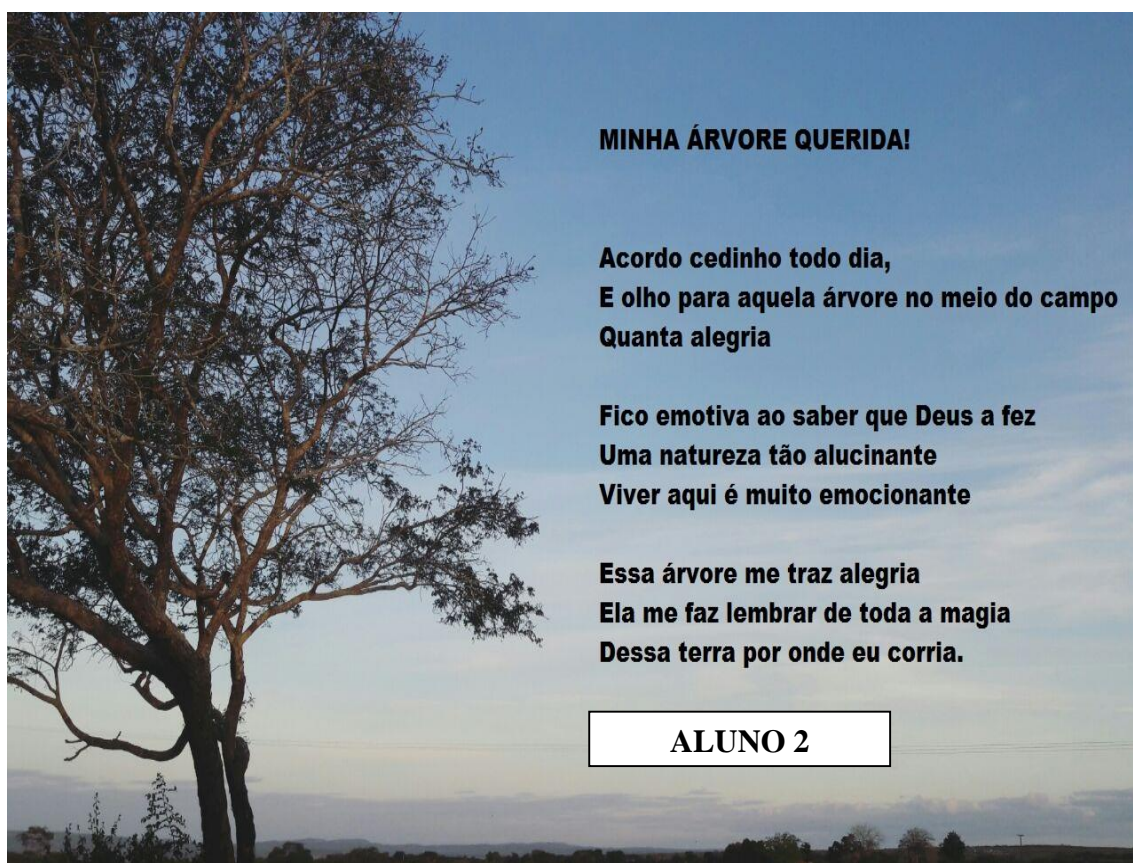
As fotopoemas aqui apresentadas referem-se a cidade de Euclides da Cunha – Bahia.

### ANEXO 1



Árvore da zona rural



**ANEXO 2****MINHA ÁRVORE QUERIDA!**

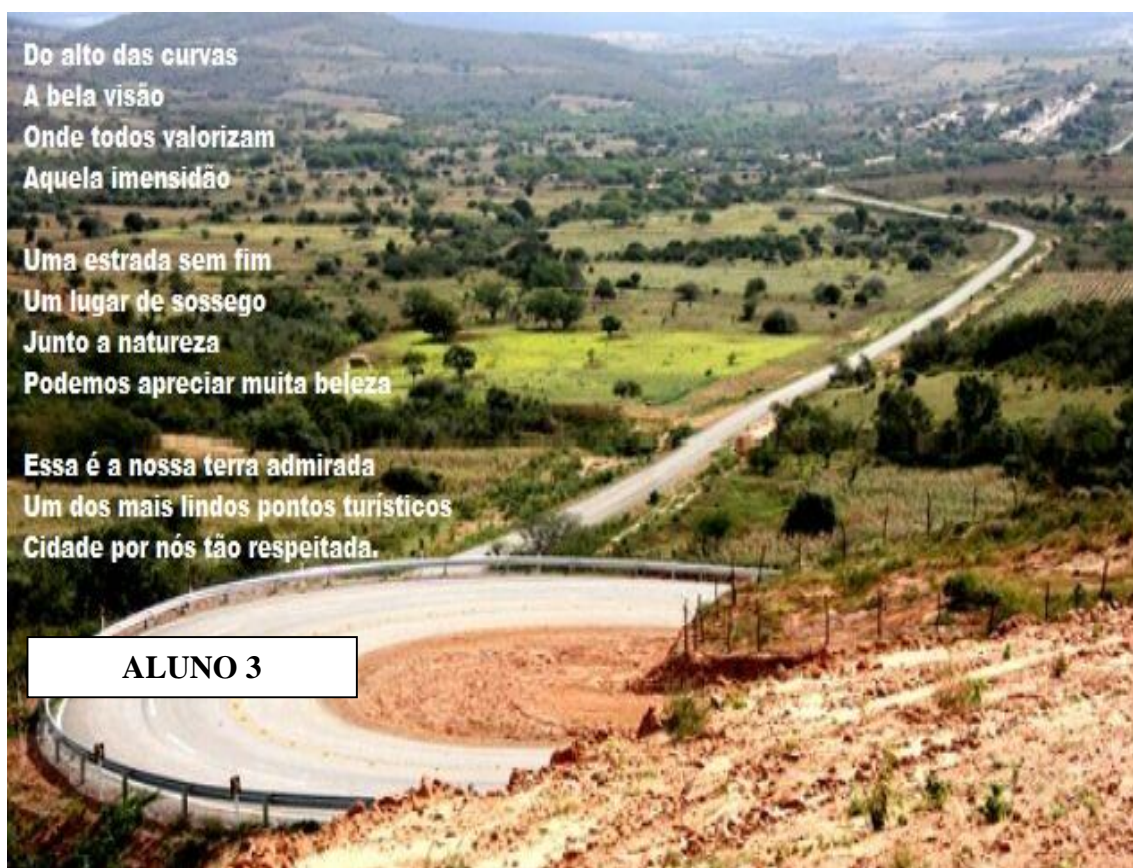
**Acordo cedinho todo dia,  
E olho para aquela árvore no meio do campo  
Quanta alegria**

**Fico emotiva ao saber que Deus a fez  
Uma natureza tão alucinante  
Viver aqui é muito emocionante**

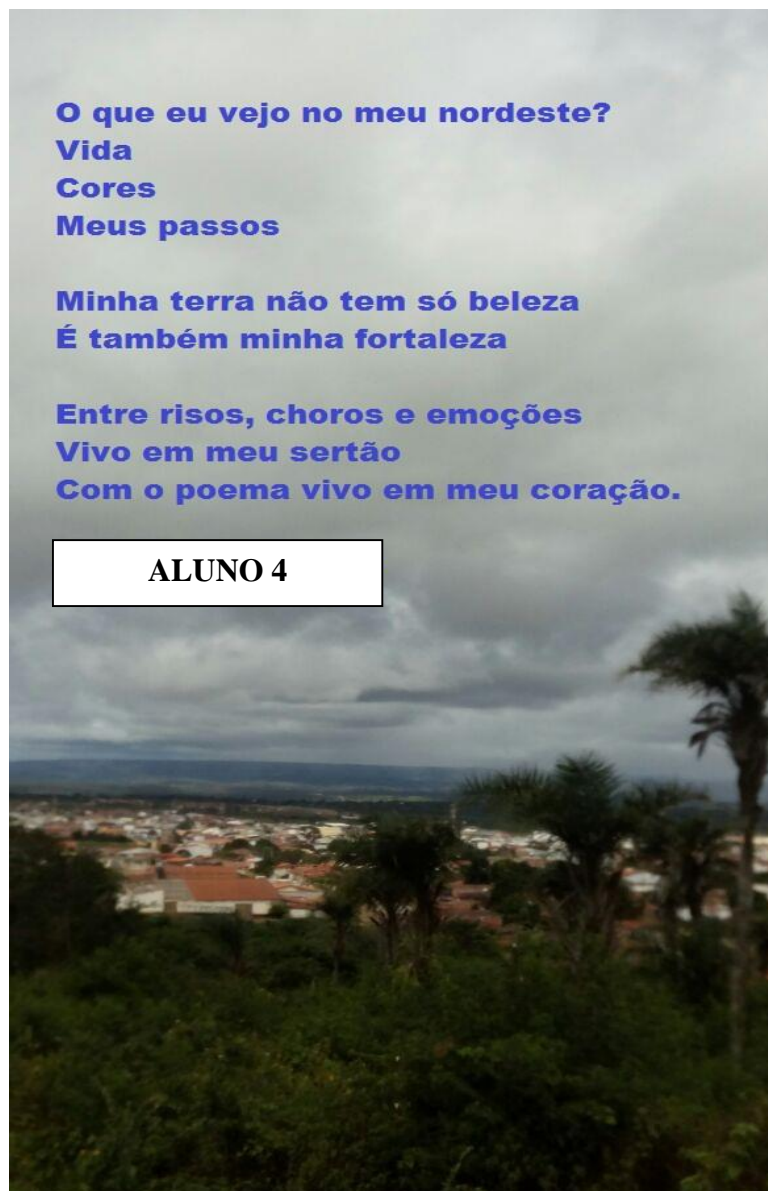
**Essa árvore me traz alegria  
Ela me faz lembrar de toda a magia  
Dessa terra por onde eu corria.**

**ALUNO 2**

**Árvore da zona rural**

**ANEXO 3**

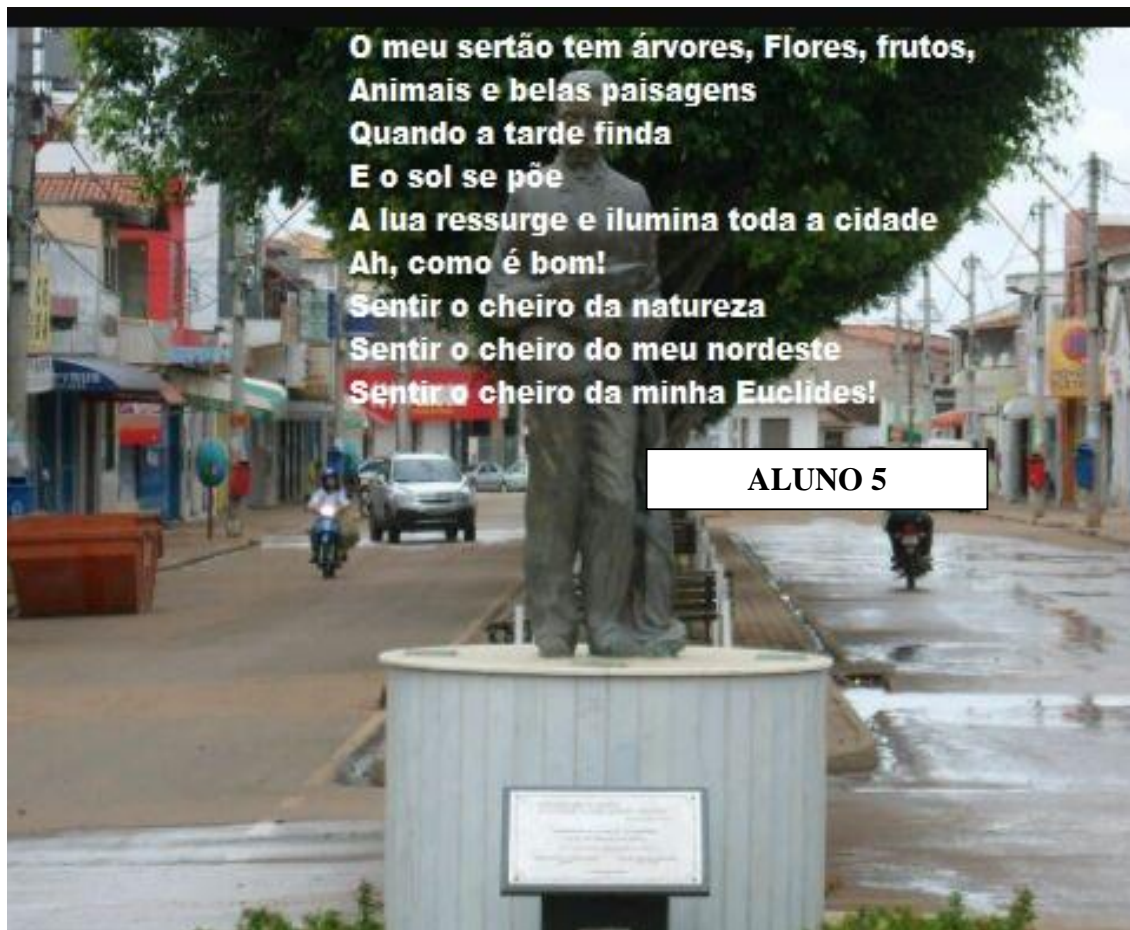
**Trecho da estrada conhecido por “Curva do Vento”**

**ANEXO 4**

**Visão da cidade do alto de uma colina**

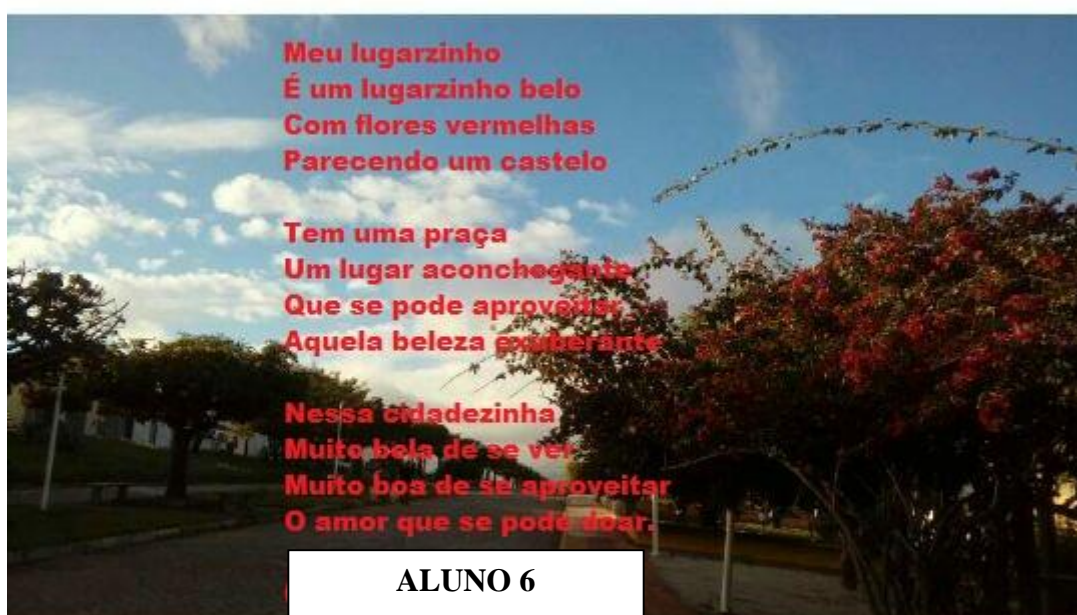


## ANEXO 5



**Estátua localizada no centro da cidade que homenageia o escritor Euclides da Cunha**

## ANEXO 6

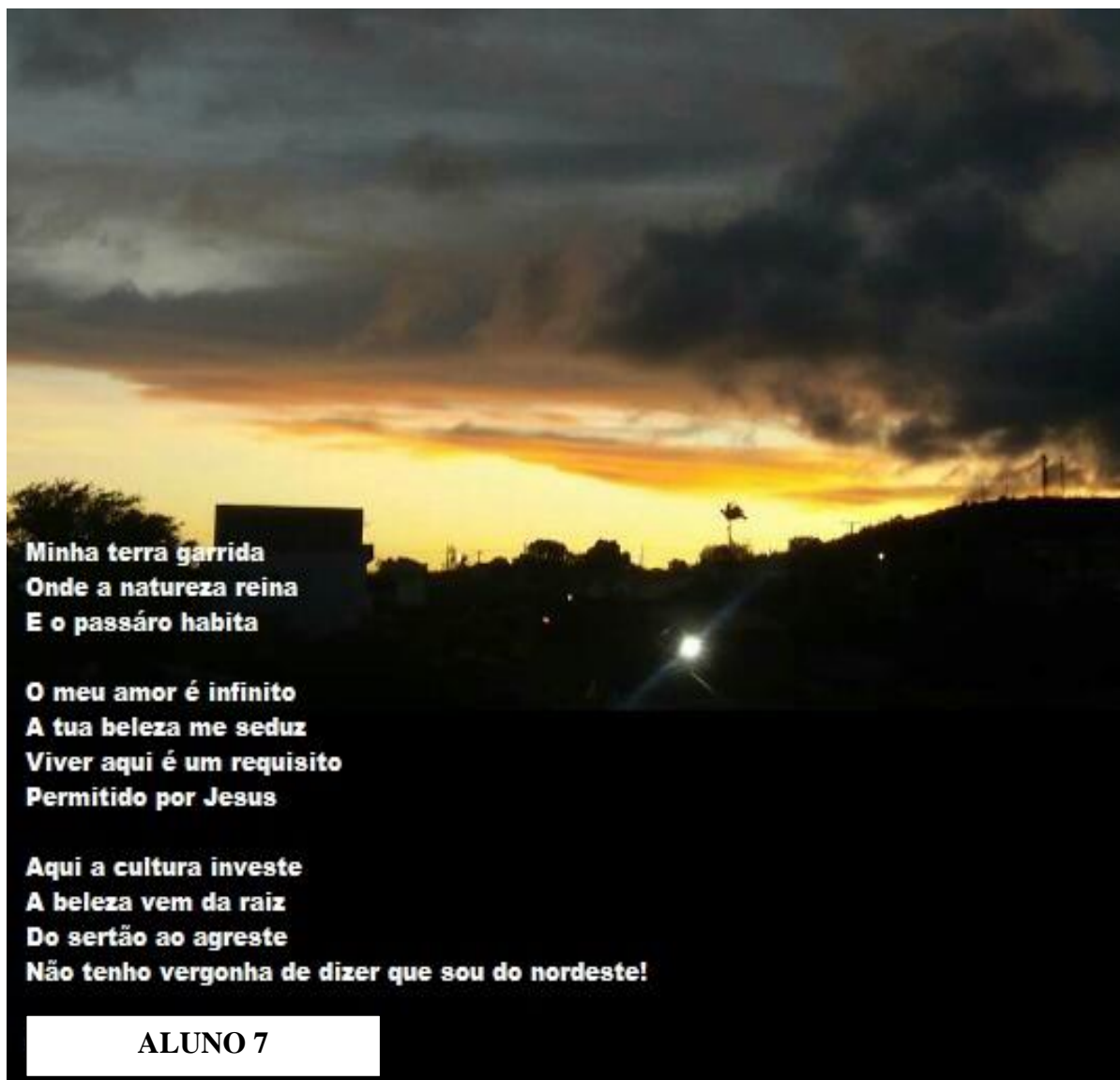


---

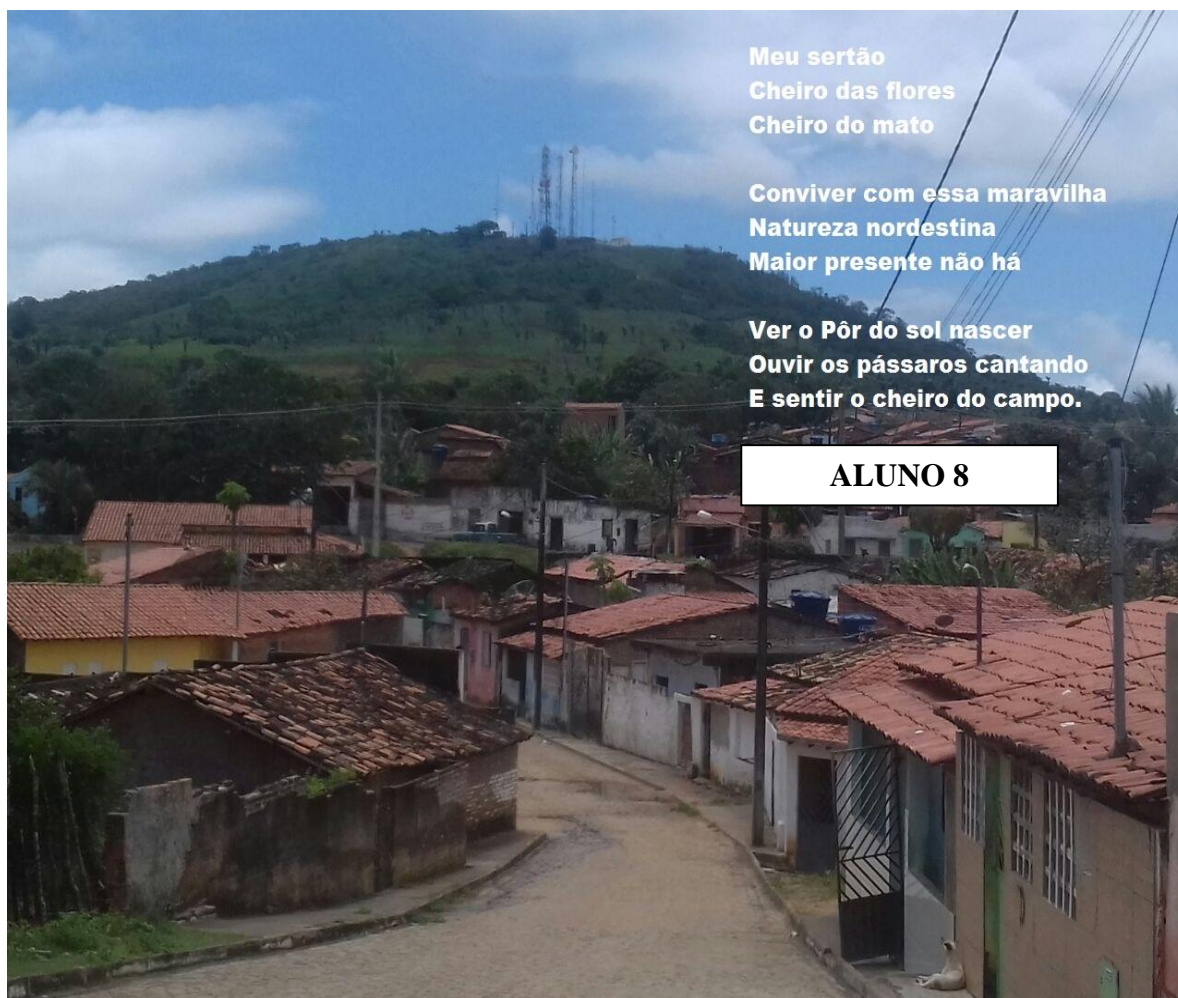
Avenida Almerindo Rehem



## ANEXO 7



Visão do entardecer da cidade do alto de uma colina

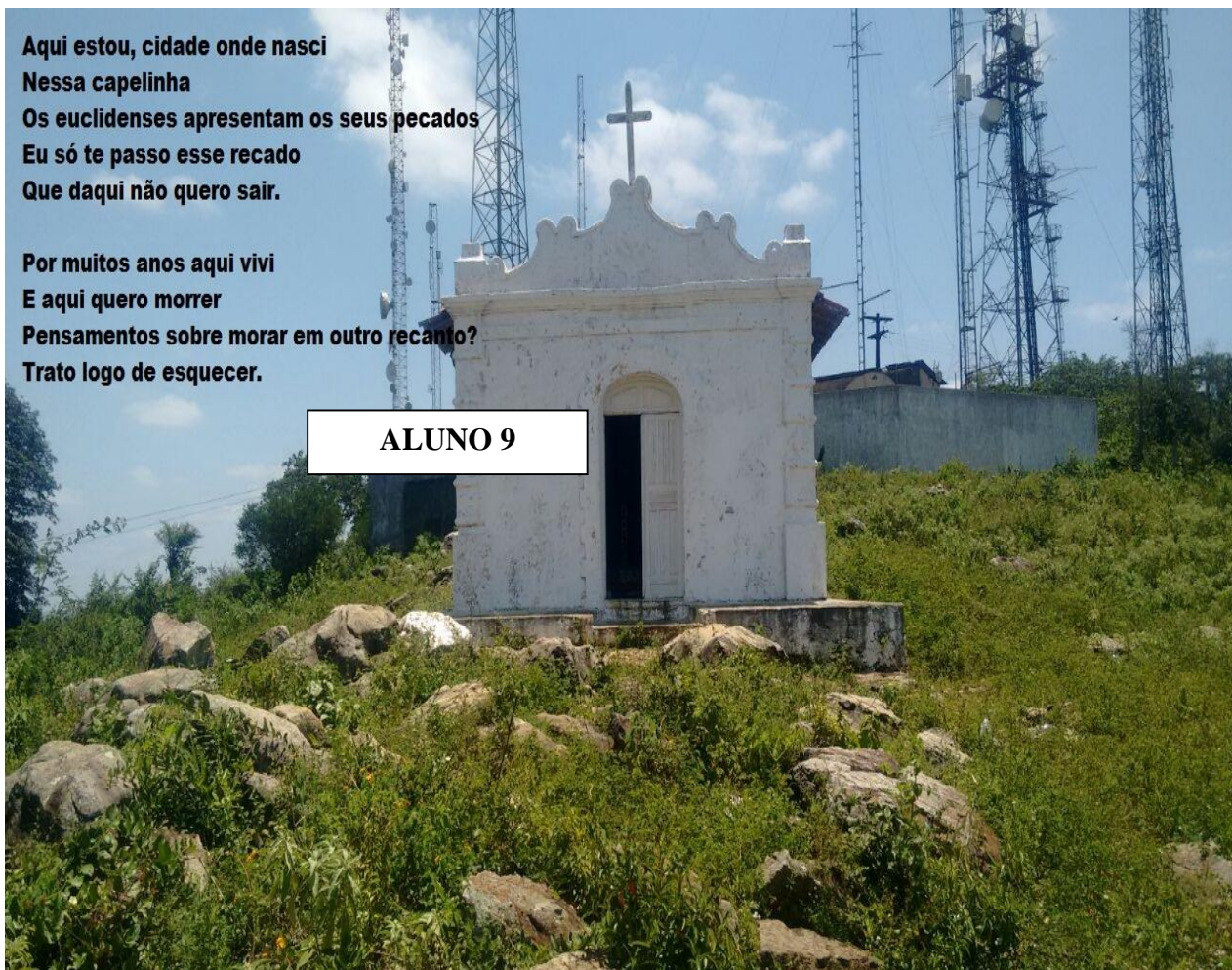
**ANEXO 8****Bairro Alto da Bela Vista**

**ANEXO 9**

**Aqui estou, cidade onde nasci  
Nessa capelinha  
Os euclidenses apresentam os seus pecados  
Eu só te passo esse recado  
Que daqui não quero sair.**

**Por muitos anos aqui vivi  
E aqui quero morrer  
Pensamentos sobre morar em outro recanto?  
Trato logo de esquecer.**

**ALUNO 9**



**Serra da Santa Cruz**



**ANEXO 10**

**Nossa cidade  
O amarelo das flores  
O verde da natureza**

**Acordar pela manhã  
Sentir o cheiro da colheita  
Ouvir o canto dos pássaros**

**Ao ver a beleza do pôr do sol  
Sinto-me mais livre  
Pois aqui não vivo só**

**ALUNO 10**

**Vista da Serra da Santa Cruz**

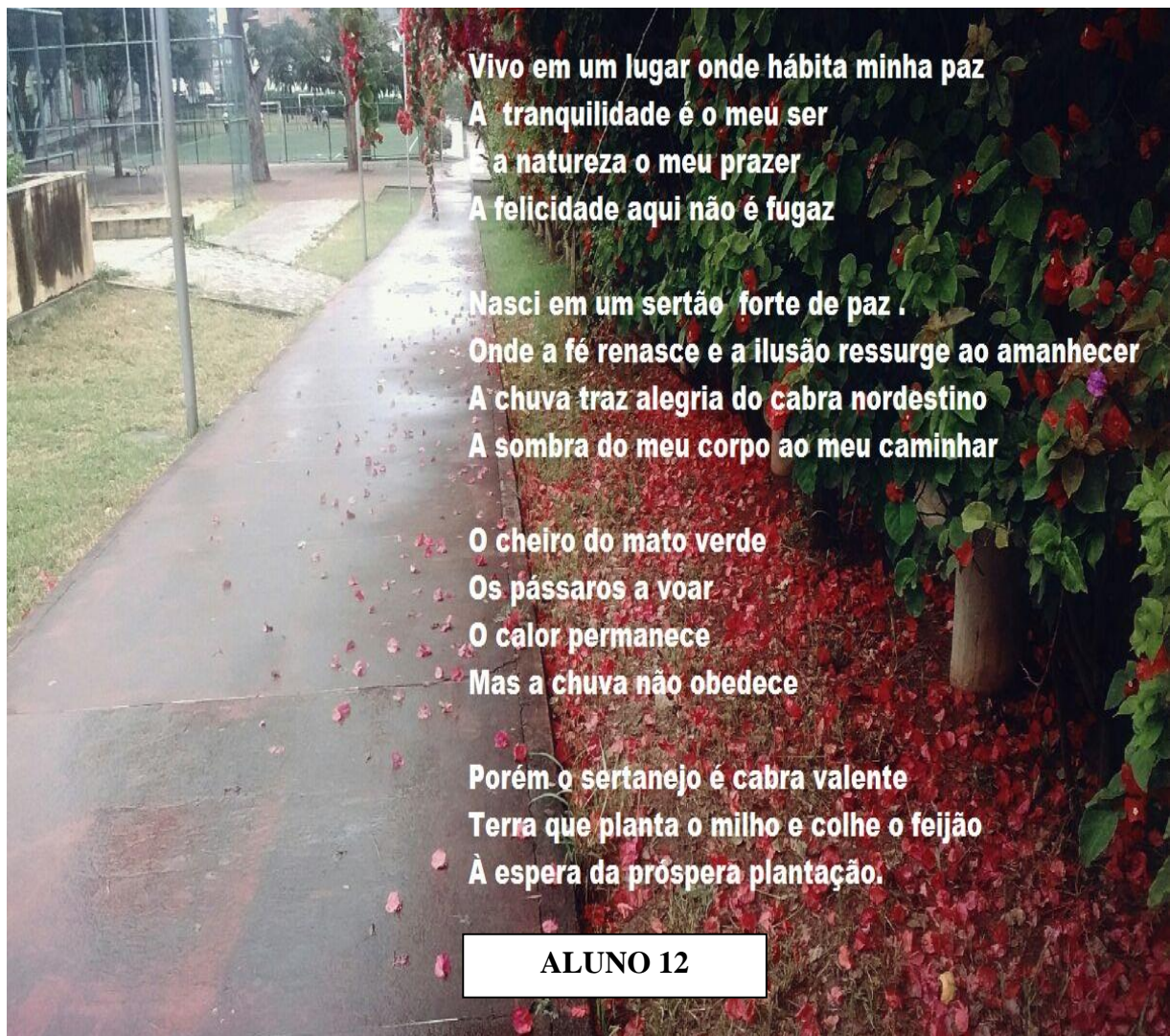
## ANEXO 11



Igreja Nossa Senhora da Conceição



## ANEXO 12



**Praça da Juventude**

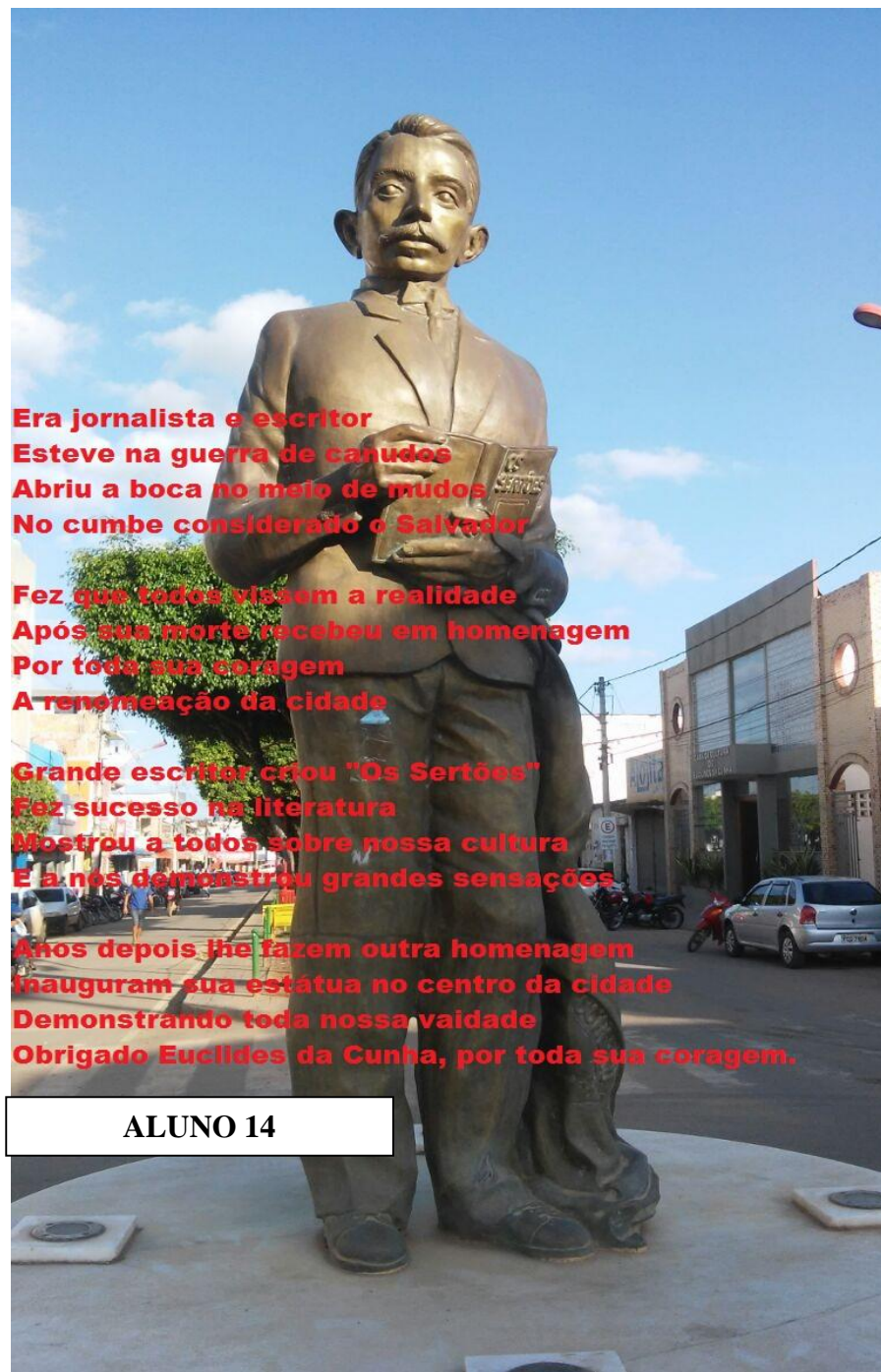
## ANEXO 13



Praça da Juventude



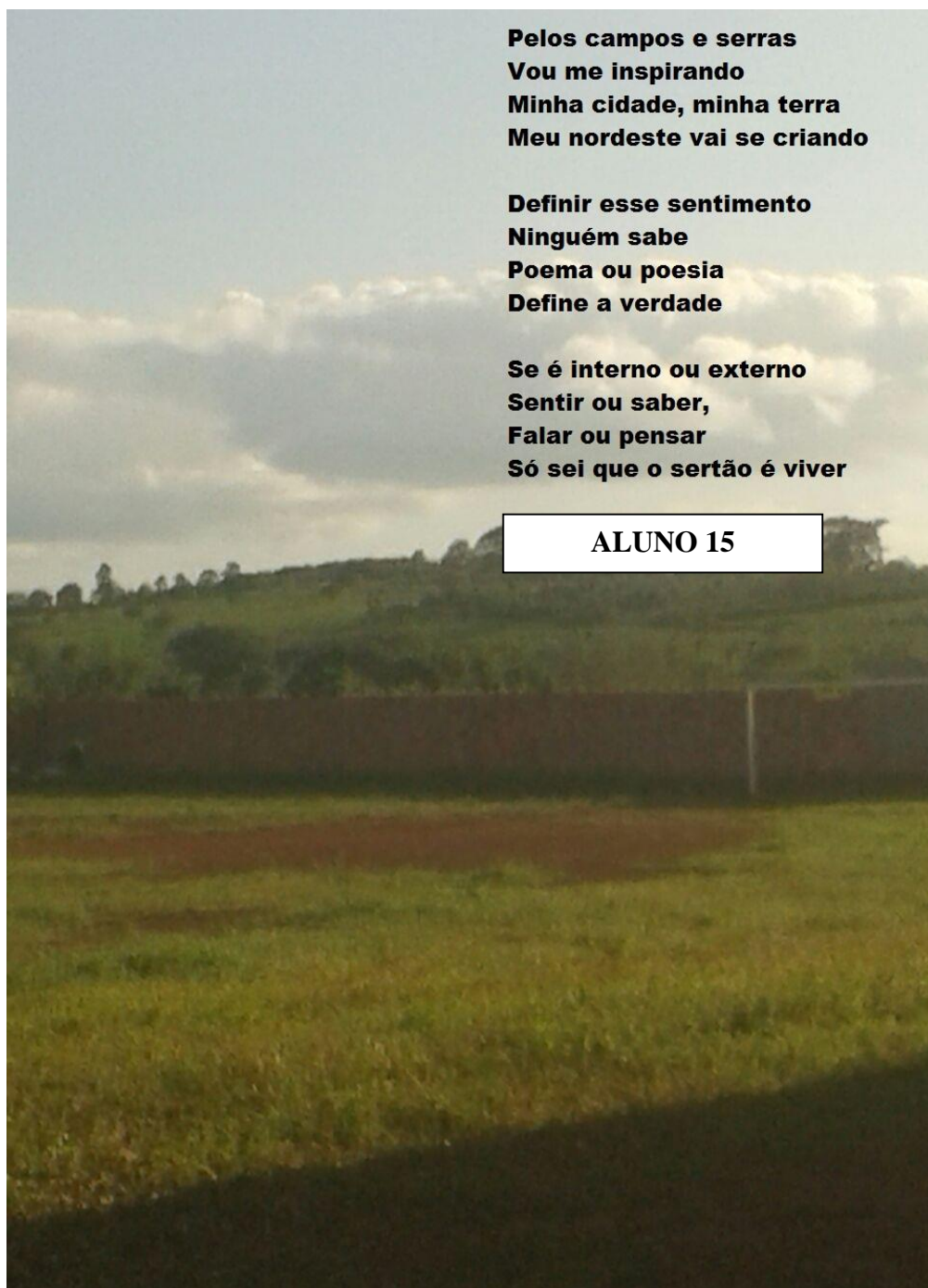
## ANEXO 14



Estátua de Euclides da Cunha localizada no centro da cidade



## ANEXO 15



ZONA RURAL

## ANEXO 16

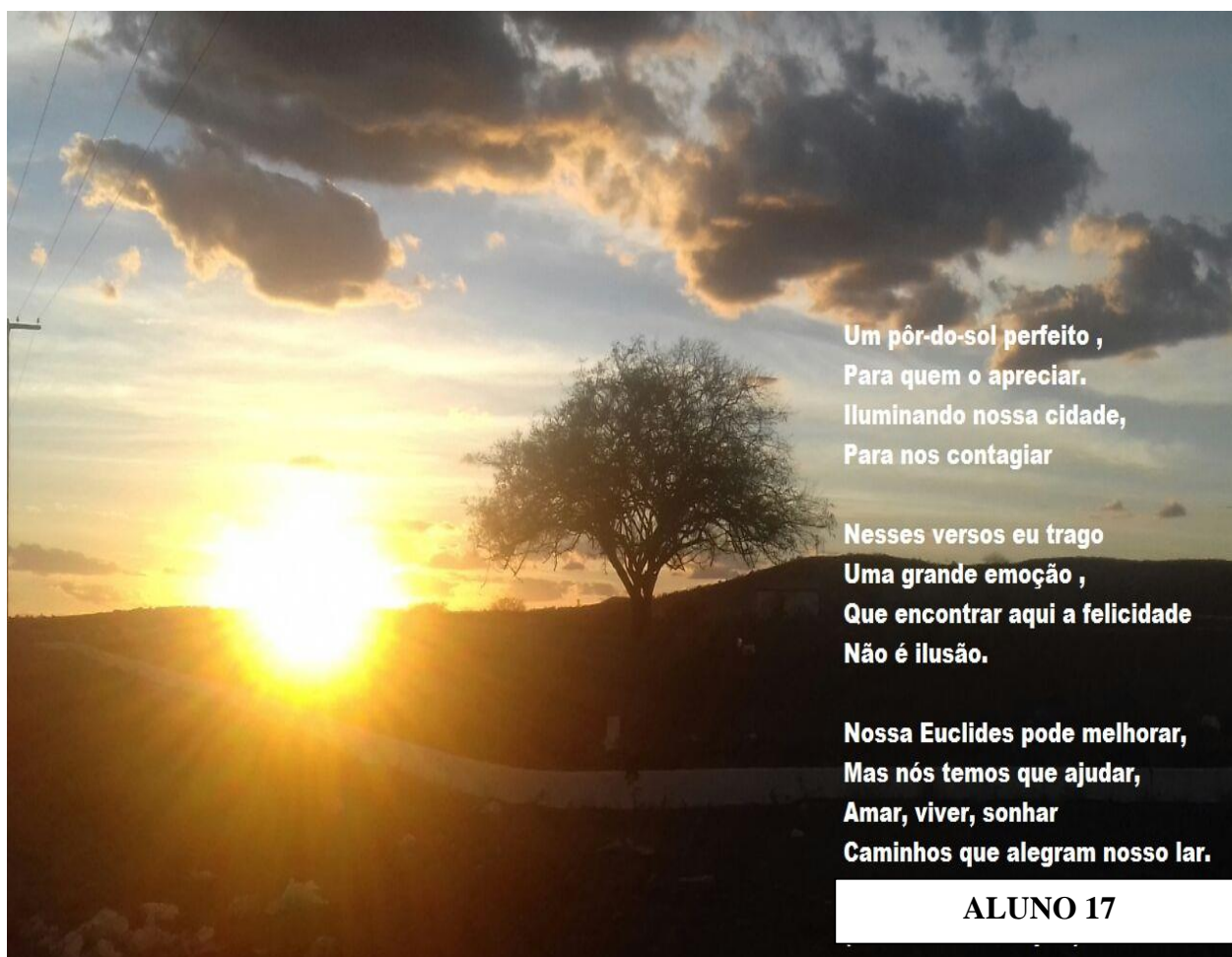


**Uma praça maravilhosa  
Para se ver e se aconchegar  
Um lugar com muito amor  
Para o povo apreciar.**

**Minhas flores, minha cidade  
Meu cultivo, meu viver  
Essa é a terra euclidense  
Pronta para te acolher.**

**ALUNO 16**

**Praça Duque de Caxias**

**ANEXO 17****Pôr-do-sol em Euclides da Cunha – Ba**



## ANEXO 18

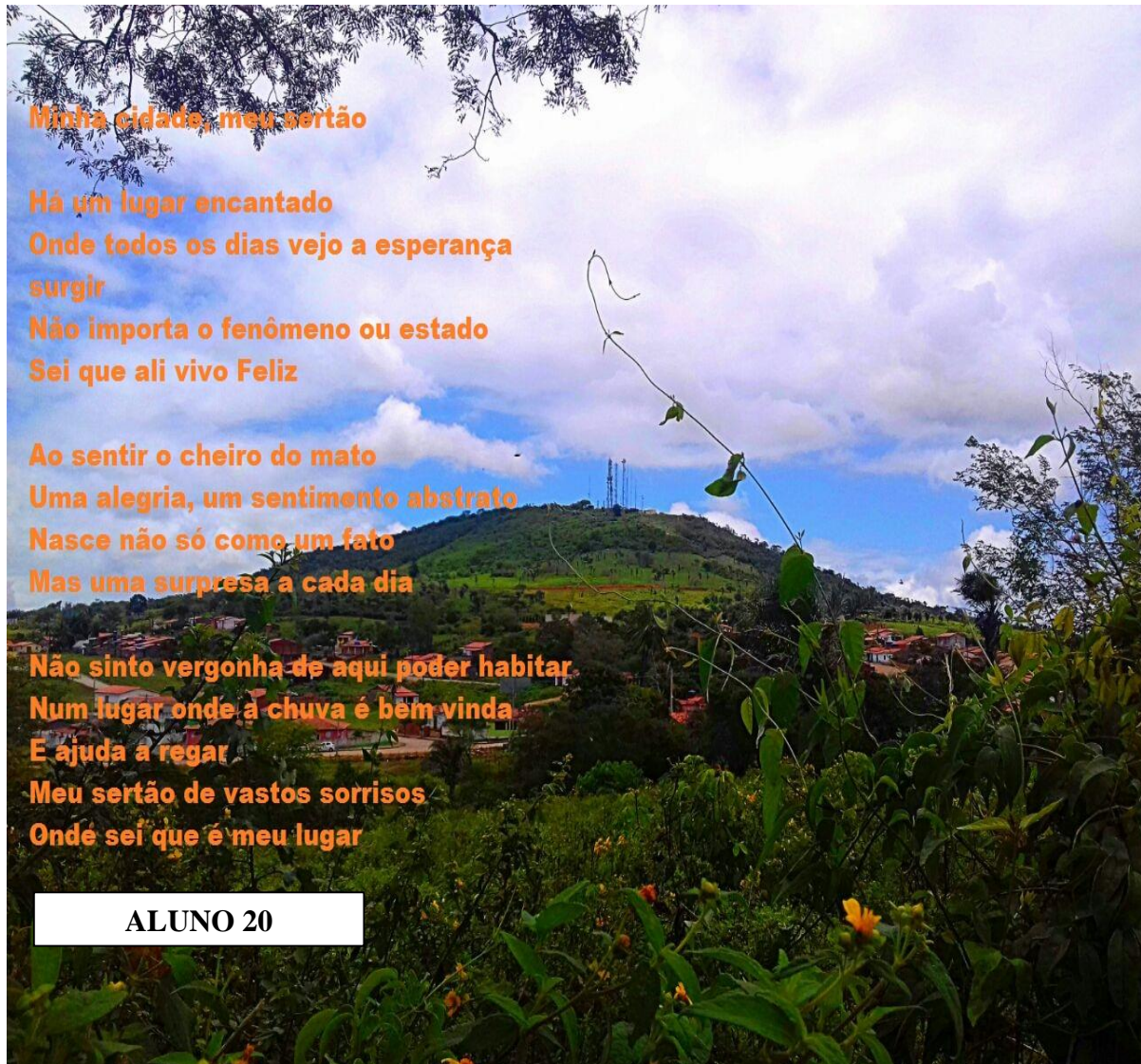


Árvore de um jardim residencial

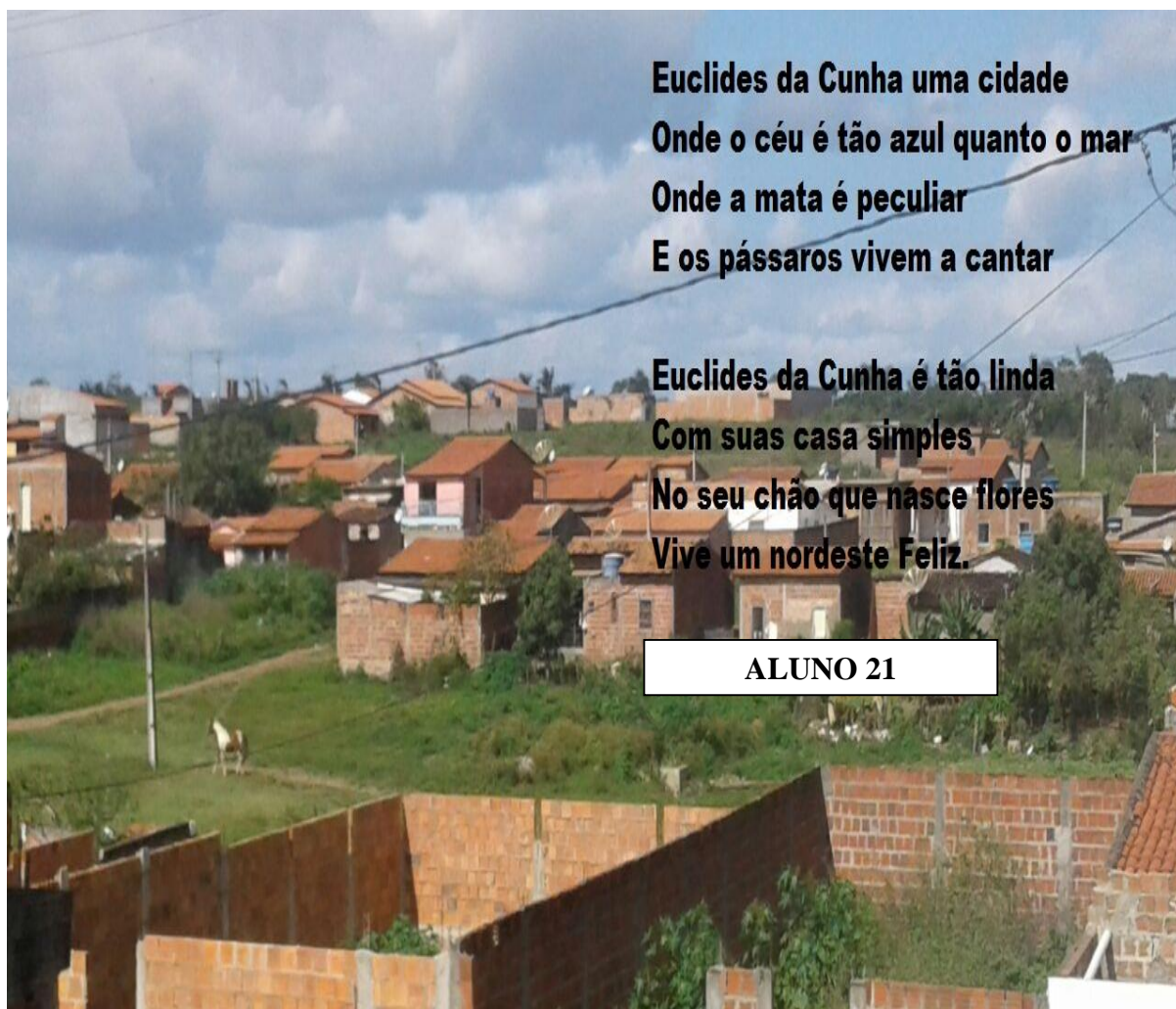
**ANEXO 19****Flores da região**



## ANEXO 20



Vista da Serra de Santa Cruz

**ANEXO 21****Bairro Geremias**



**ANEXO 22**

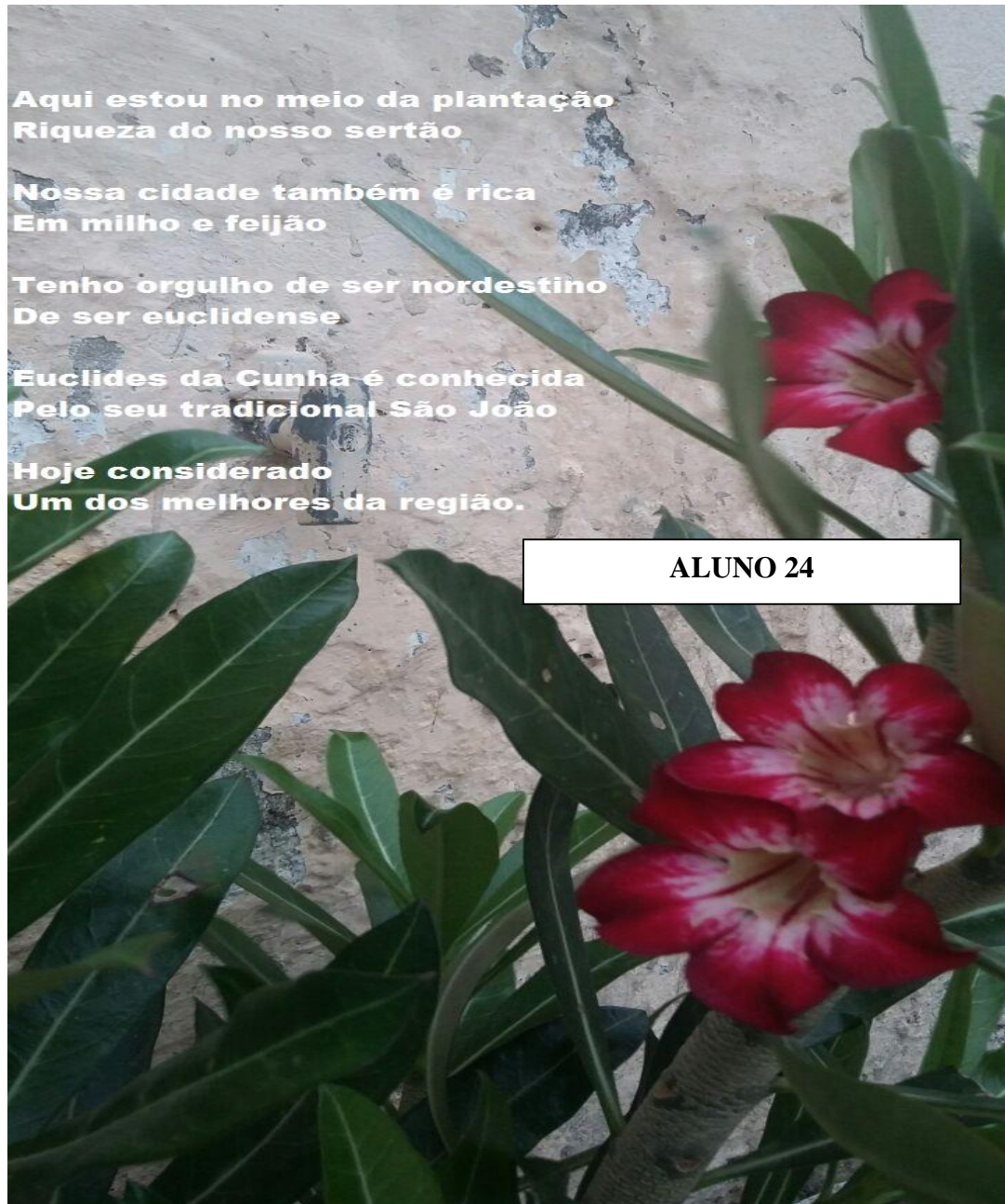
**Praça da prefeitura da cidade**



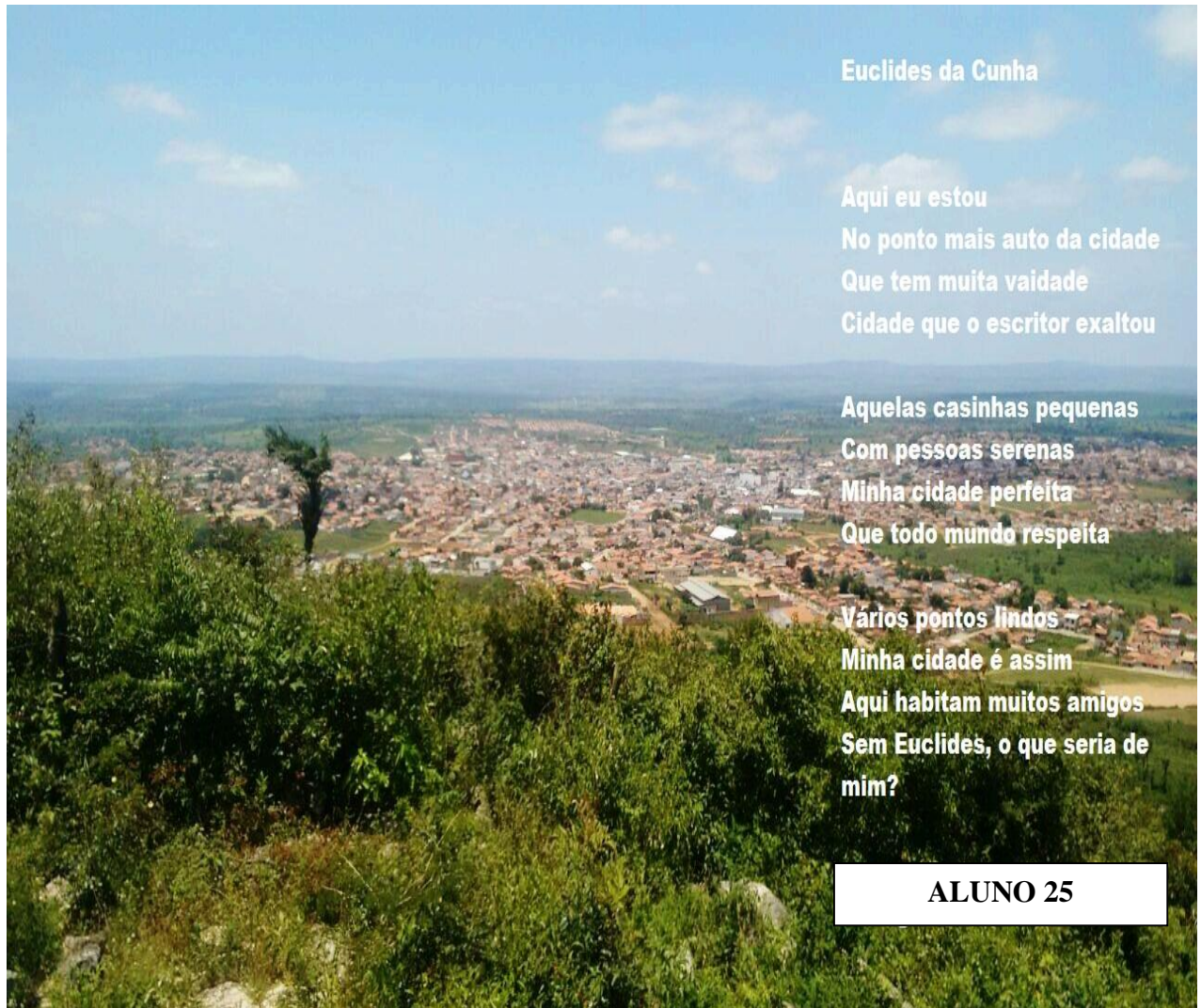
## ANEXO 23



Vegetação típica da região

**ANEXO 24****Jardim residencial**



**ANEXO 25**

**Vista da cidade do alto de uma serra**

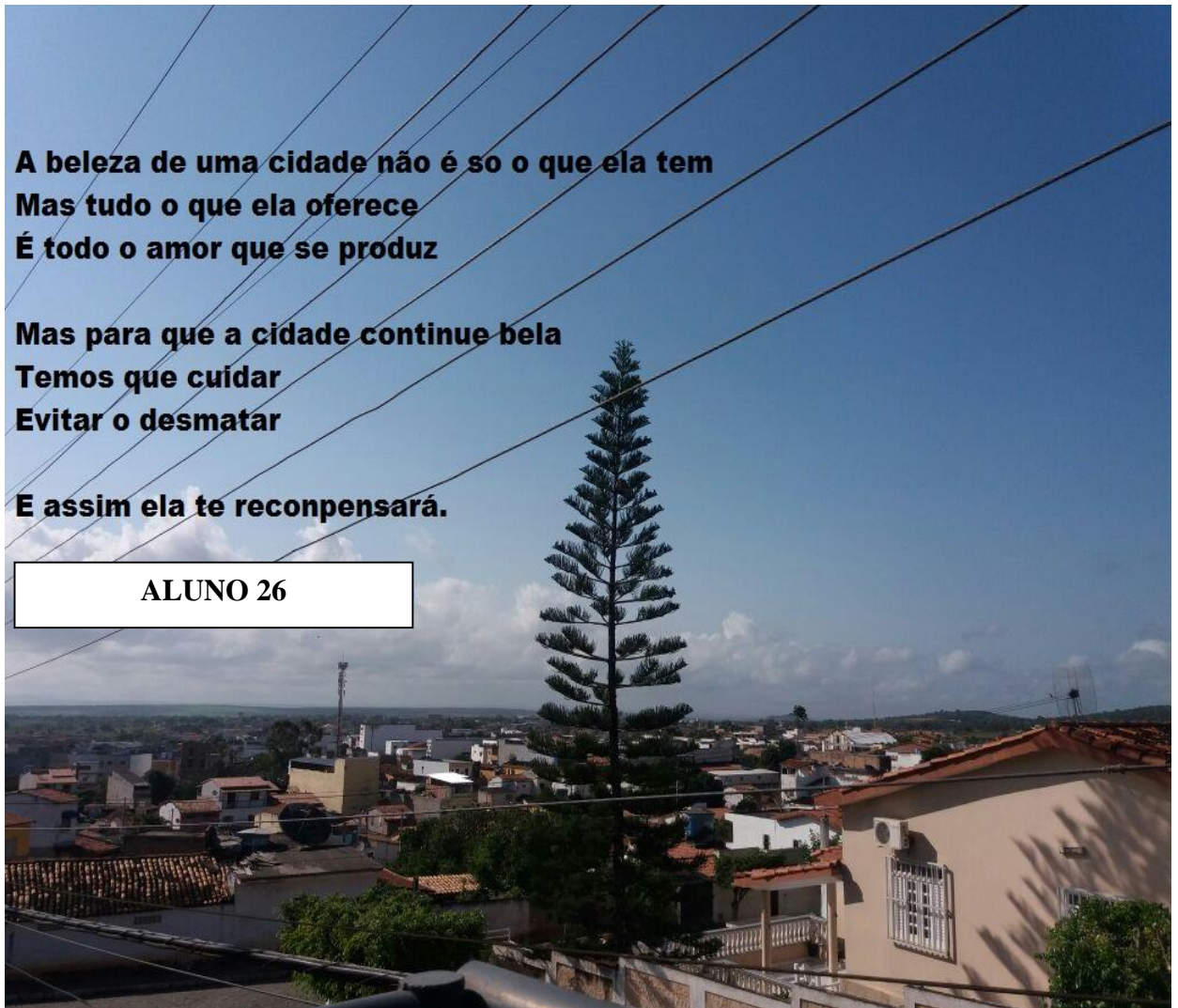
## ANEXO 26

**A beleza de uma cidade não é só o que ela tem  
Mas tudo o que ela oferece  
É todo o amor que se produz**

**Mas para que a cidade continue bela  
Temos que cuidar  
Evitar o desmatar**

**E assim ela te recompensará.**

**ALUNO 26**



**O pinheiro mais antigo da cidade**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Entre a imagem e a poesia: valorização cultural pelo viés foto-lírico.

**Pesquisador responsável:** Joelma Márcia Santos de Oliveira

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Christina Bielinski Ramalho

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Local da coleta de dados:** Colégio José Aras

A pesquisadora do projeto “Entre a imagem e a poesia: valorização cultural pelo viés foto-lírico” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Christina Bielinski Ramalho. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Joelma Márcia Santos de Oliveira	
Christina Bielinski Ramalho (orientadora)	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana



### TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título do projeto:** Entre a imagem e a poesia: valorização cultural pelo viés foto-lírico.

**Pesquisador responsável:** Joelma Márcia Santos de Oliveira

**Orientador:** Christina Bielinski Ramalho

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Telefones para contato:** (79) \_\_\_\_\_

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Joelma Márcia Santos de Oliveira	
Christina Bielinski Ramalho	





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO



Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana

### **Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do oitavo ano do ensino fundamental, do colégio José Aras, localizada no município de Euclides da Cunha-Ba, autorizo a professora Joelma Márcia Santos de Oliveira a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “Entre a imagem e a poesia: valorização cultural pelo viés foto-lírico”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO



Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de \_\_\_\_\_, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Euclides da Cunha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso